

"Jos ne ei opi koskaan tai no ihminenhän oppii uusia asioita joka päivä niin siinä on semmonen mahdollisuus"

Tutkimus erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden puheessa rakentuvista koulunkäynnin merkityksistä ja subjektiviteeteista

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden osasto
Yleinen- ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2018
Venla Kaksonen

Ohjaajat: Elina Ikävalko
Kristiina Brunila

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Kasvatustieteiden osasto
Tekijä – Författare – Author Venla Valerie Kaksonen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Jos ne ei opi koskaan tai no ihminenhan oppii uusia asioita joka päivä niin siinähan on semmonen mahdollisuus" Tutkimus erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden puheessa rakentuvista koulunkäynnin merkityksistä ja subjektiviteeteista.	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Elina Ikävalko ja Kristiina Brunila	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulua pienluokalla tai erityiskoulussa käyvien, erityisen tuen tarpeessa olevaksi nimettyjen oppilaiden puheessa, heidän koulunkäynnilleen rakentuvia merkityksiä. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, millaisia subjektiksi tuleminen mahdollisuuksia oppilaille on tarjolla koulun käytäntöjen mahdollistamissa ja raajaamissa diskursseissa. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostaa feministisen jälkistrukturalismiin kytkeytyvä kriittinen kyvykkyysien tutkimus. Erityisopetuksen historiallisia kehityskulkuja Suomessa tarkastelemalla tutkimuksessa taustoitetaan yhä useampia oppilaita Suomessa koskettavan erityisopetuksen ja inklusiotavoitteen nykytilaa.</p> <p>Tutkimusta varten haastattelin 15 iältään 11-16-vuotiasta oppilasta, jotka kävivät koulua joko pienluokalla tai erityiskoulussa. Haastattelumenetelmänä oli teemahaastattelu. Aineiston analysoin diskursiivis-dekonstruktiivista lukutapaa soveltaen. Lukutavan avulla mahdollistui oppilaiden puheessa rakentuvien merkityksenantojen analyysi ja niiden purkaminen. Lähestyin tutkittavaa ilmiötä käyttämällä hyväksi kriittistä kyvykkyysien tutkimusta. Käytin ableismin käsitettä analyysissäni tavoittamieni diskursiivisesti rakentuneiden merkitysten purkamisessa.</p> <p>Pienluokalla tai erityiskoulussa oleminen näyttäytyi aineistossa siten, että se johti ajalliseen ja tilalliseen eriytymiseen yleisopetuksesta ja kavensi mahdollisuuksia sosiaalisiin suhteisiin. Puhumattomuus erityisen tuen tarpeesta on mahdollista nähdä hankaluutena puhua näistä erillistävistä nimeämisistä, mutta toisaalta myös näiden merkitysten vastustamisena, vastarintana. Koulunkäynti sai merkityksiä, joissa pienluokkaa ja erityiskoulua käyvien oppilaiden ajatellaan itsestään selvästi jatkavan ammattikouluun. Oppilaiden puheessa koulunkäynti sai merkityksiä, joissa erityisen tuen tarpeeseen yhdistyi kiusatuksi tuleminen ja sen uhka. Oppilaat toistivat puheessaan erilaisia koulunkäynnin ongelmia selittäviä asiantuntijalausuntoja kuvatessaan itseään. Oppilaiden puheessa yleisopetus näyttäytyi koulun kyvykkyysihanteita vastaavana. Pienluokalla tai erityiskoulussa koulua käyvät joutuivat toistamaan puutteellisuutta suhteessa yleisopetuksen kyvykkyysihanteisiin, jolloin tämä puutteellisuus samalla asettuu osaksi oppilaan subjektiviteettiä. Tuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että kaikkien oppilaiden mieltäminen normaaleiksi oppilaiksi edellyttää ableistisen tietojärjestelmän purkamista ja vaihtoehtoista totuutta ja ontologiaa. Näin muodostuu yksi yhteinen ontologia, joka on kaikkia mukaansa kutsuva.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>erityisen tuen tarve, subjektifikaatio, ableismi, inklusio, diskursiivis-dekonstruktiivinen lukutapa</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i></p>	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences	Laitos – Institution – Department Department of Education
Tekijä – Författare – Author Venla Valerie Kaksonen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Jos ne ei opi koskaan tai no ihminenhan oppii uusia asioita joka päivä niin siinähan on semmonen mahdollisuus" Tutkimus erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden puheesta rakentuvista koulunkäynnin merkityksistä ja subjektiviteeteista.	
Oppiaine – Läroämne – Subject Educational Sciences	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Elina Ikävalko ja Kristiina Brunila	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>In this study the focus is on the meanings of schooling that are constructed in the speech of students in special classes or special schools. The study also focuses on the subjectivities that are made possible to these students in the discourses enabled and limited by the practices of education. The theoretical background of the study is in feminist post structural studies and critical ability studies. The history of special needs education in Finland is examined as the background of the special education practices and the inclusion objective that affect more and more students at present.</p> <p>15 students with special educational needs aged 11-16 years that went to school on a special class or in a special school were interviewed. Theme interview was chosen as the method of interview. The data was analyzed using discursive-deconstructive reading, by which the discursive meanings of schooling, possibilities of subjectification and dichotomic relations in the students' speech were examined. I approached the phenomenon by using the concept ableism in the process of deconstruction of the discursively constructed meanings.</p> <p>Schooling in special class or special school appeared in the data as something that led to spatial and temporal differentiation from mainstream schooling and limited the possibilities of social relations. The silence regarding special educational needs was seen as difficulty to speak about these differentiating namings, but also as resistance to these namings. Meanings in which the students positioned themselves as studying in vocational schools after the comprehensive education were prominent in the data, and going to a vocational school appeared as self-evident in the students' speech. In the students' speech being bullied and the threat of it was closely connected to studying in a special school or special class. The students also repeated parts of professional statements about their educational difficulties as part of their subjectivity. Mainstream education was described as representing the ideals of ability. Students in special classes or schools were therefore forced to repeat the inadequacy in relation to these ideals of ability in school, which led the inadequacy to be a part of the subjectivities available to these students. Based on the results I suggest that in order for all students to be seen as normal, deconstruction of the ableist structures is needed. By this process of deconstruction, an ontology that is inviting to all can be formed.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Special educational need, subjectification, ableism, inclusion, discursive-deconstructive reading	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i></p>	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 KOULUINKLUUSION TAUSTALLA VAIKUTTAVAT HISTORIAALLISET VAIHEET	5
2.1 Erityisopetuksen institutionaalisista järjestelyistä ja historiasta Suomessa	5
2.2 Kohti inklusiota koulussa	8
3 MISTÄ PUHUTAAN, KUN PUHUTAAN INKLUUSIOSTA KOULUSSA.....	13
3.1 Inklusio eettisenä projektina, vallitsevaa ontologiaa purkamassa.....	13
3.2 Inklusio – sosiaalinen inklusio ja yhdenvertainen osallistuminen	15
4 AVAUKSIA KAIKKIA KUTSUVAAN NORMAALIUTEEN.....	20
4.1 Vammaisuudesta kriittiseen kyvykkyyksien tutkimukseen	21
4.2 Huomion kääntäminen kohti vammattomuutta – käsitteestä ableismi.....	24
4.3 Subjektifikaatio erityistä tukea tarvitseväksi oppilaaksi	27
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	31
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
6.1 Tutkijaa pakeneva tutkimus – näkökulmia tietoon, tietämiseen, tiedon tuottamiseen ja tutkijuuteen.....	32
6.1.2 Tutkijaa pakeneva tutkimus – kuljeskelua tutkimuksen rajoilla, tarkastelussa tutkimuksen tekeminen nomadisella otteella	34
6.2 Haastatteluja, havainnointia ja mukana oloa – katsaus aineiston tuottamiseen	37
6.2.1 Ajatuksia haastatteluihin liittyen – tilanteiden tulkintaa	41
6.3 Kohti analyysia – diskursiivis-dekonstruktiivinen lukutapa	43
6.3.1 Diskurssin käsitteestä ja diskurssien tutkimuksesta	45
6.3.2 Dekonstruktio – mahdollisuus pois suljettuun, taakse kätkeytyneeseen ja huomiotta jätettyyn.....	47
7 TULOKSET	52
7.1 “Ja yks ope on tullu yhen kerran sanoo nyt sä oot ihan koulun rajoilla” –	52
ajallinen ja tilallinen koulun arki erillisyyden ja toiseuden rakantajanas.....	52
7.2 ”Eii... en vastaa!” – Hankaluutta, haluttomuutta ja vastarintaa.....	60

7.3 “Mä käyn vaan ammattikoulu opettelee sen alan minne mä nyt haluan mennä ja eikä sen enempää välttis.”— ammatillisten opintojen itsestään selvyys ja kyyseenalaistamattomuus	65
7.4 “No kun mä olin pienluokalla tai siis melkeinpä meidän koko luokkaa kiusattiin.”— kiusatuksi tulemisen uhka ja todellisuus	70
7.5 “Mul oli niin ku paljon huolta vapaa-ajasta, koulun oppimisesta ja muutenkin.” – asiantuntijoiden oppilaiden koulunkäynnin ongelmista ja haasteista käyttämät ilmaisut oppilaiden subjektiviteetin rakentajina.....	76
7.6 “Joo ja koska tuntuu et olis ihan sellasella mini luokalla tuntuu et olis ykkösellä!” – Koulun kyvykkyysihanteet merkityksen rakentajina	81
8 LOPUKSI JA UUDEKSI ALUKSI	86
8.1 Yhteenvedo ja pohdinta.....	86
8.2 Tutkimusprosessin ja -raportin kriittinen tarkastelu.....	93
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	94
LÄHTEET.....	95
Liitteet	105
Liite 1. Tutkimuslupasopimus.....	105
Liite 2. Lupalomake tutkimukseen osallistumisesta oppilaalle ja oppilaan huoltajalle	107
Liite 3. Lupalomake tutkimukseen osallistumisesta oppilaalle ja oppilaan huoltajalle	108
Liite 4. Haastattelurunko	109
Liite 5. Tiivistelmä tutkimussuunnitelmasta	111

1 JOHDANTO

Tutkielmassani tarkastelen sitä, miten kouluyhteisön käytännöt näyttäytyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden puheessa. Olen siis tutkimuksessani kiinnostunut siitä, miten oppilaat puhuvat koulunkäynnistään ja millaisia diskursiivisesti tuottuneita merkityksiä oppilaiden puheesta on mahdollista tavoittaa. Samalla tarkastelen sitä, millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia oppilaille on tarjolla näissä koulun käytäntöjen mahdollistamissa ja raajaamissa diskursseissa.

Vuonna 2010 toteutetun erityisopetusta koskevan lakimuutoksen myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) muotoiltiin kolmiportaisen tuen malli. Tämän lakimuutoksen myötä erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on laskenut vuodesta 2011, mutta samalla tehostettua ja erityistä tukea saavien yhteenlaskettu osuus on kasvanut. Noin 17,5 prosenttia peruskoulun oppilaista sai syksyllä 2017 joko tehostettua tai erityistä tukea. (SVT, Erityisopetus 2018) Tilastosta selviää, että yhä useampi oppilas saa tukea koulunkäyntiinsä. Näin ollen moni oppilas käy koulua osittain tai kokopäiväisesti pienluokilla tai erityiskouluissa. Samaan aikaan käydään keskustelua inklusion eli kaikille yhteisen koulun tilasta Suomessa (ks. esim. Saloviita 2012). Inklusiokeskusteluissa keskeisenä puheenaiheena on ollut se, miten aikaisemmin vahvasti segregoituneesta erityisopetuksesta päästään käytännössäkkin lähemmäksi inklusiota. (Ks. esim. Kivirauma, Klemelä Rinne 2006; Saloviita 2012.)

Tätä taustaa vasten muotoutuu tutkimukseni ajankohtaisuus ja merkityksellisyys. Oppilasmäärät eri tuen asteissa kasvavat, jolloin yhä useampi oppilas kohtaa tehostetun tai erityisen tuen käytännöt. Tutkielmani erityistä tukea tarvitsevaisiksi nimettyjen oppilaiden näkökulmaa painottava ote on mielestäni tärkeä lisä ajankohtaiseen inklusiokeskusteluun. Tutkielmani avulla voidaan avata keskustelua suomalaisesta erityisopetuksesta oppilaan näkökulmaa painottaen. Toivon tutkielmani osaltaan auttavan myös vastaamaan kysymykseen: Mistä puhumme, kun puhumme inklusiosta?

Erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden koulunkäyntiä ovat tutkineet hiljattain Anna-Maija Niemi (2015) ja Reetta Mietola (2014). Mietola (2014) toteaa koulun arjessa erityisyyden edelleen olevan osaltaan negatiivissävytteinen käsite, ja erityisiksi määrittävät

oppilaat ja käytännöt näyttäytyvät leimautuneina ja leimaavina. Mietolan tutkimuksessa myös todetaan, että erityisyys ja tavallisuus koulussa näyttäytyvät yhä edelleen selvärajaisina ja toisistaan erillisinä, huolimatta siitä, että kaikille yhteinen koulu on valtiovallan asettama tavoite. (Mietola, 2014.)

Tutkielmani aihe sai alkunsa feministitutkija Jenny Morrisin (1995) artikkelissaan esittämästä huomiosta, jonka mukaan merkittävä osa yksilön vammaisuuden, erilaisuuden tai poikkeavuuden kokemuksesta syntyy juuri vammattomien ihmisten reaktioista vammaista ihmistä kohtaan. (emt. 78.) Näin voidaankin pohtia, missä määrin tämänhetkiset erityisopetuskäytännöt ja oppilaiden siirrot pienluokille ja erityiskouluihin vaikuttavat näiden oppilaiden kokemuksiin ja näiden kokemusten kautta rakentuvaan kuvaan itsestä.

Tarkastelen tutkimuksessani erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Näin ollen yksi keskeinen käsite tässä tutkimuksessa on erityisen tuen tarve, joka on tullut korvaamaan erilaisia leimaaviksi koettuja ja vanhentuneina pidettyjä käsitteitä kuten ”erityisoppilas”. (Niemi 2015, 15.) Kun puhutaan erityisen tuen tarpeesta, on mahdotonta välttää käsitteen suhteutumista yleisopetukseen. Tässä rakentuu näiden käsitteiden dikotomisuus ja myös hierarkisuus toisiinsa nähden. Tutkimuksessani lukutavan dekonstruktiivinen osuuden myötä olen lähtenyt purkamaan tätä hierarkista kahtijakoisuutta. Tutkimuksessani käytän pääsääntöisesti käsitettä erityistä tukea tarvitseväksi nimetty oppilas. Nimeämis-sanalla haluan kiinnittää lukijoiden huomion nimeämisten sopimuksenvaraisuuteen. Näin haluan korostaa sitä, että nimeäminen ei ole yksilön sisään paikantuva ominaisuus vaan kulttuurisesti rakennettu kategorisointi. (Niemi 2015, 16)

Tutkimuksessani olen asettunut tutkimaan erityisopetuksen käytäntöjä osaltaan myös vammaistutkimuksen näkökulmasta. Tällä tavalla on ollut mahdollista päästä tutkimaan yhteiskunnallisia rakenteita, kuten erityisopetuksen käytäntöjä sekä sitä, miten näiden rakenteiden määrittelyt ja luokittelut tuottavat seurauksia näissä yhteyksissä toimiville, kuten juuri erityisen tuen tarpeessa oleviksi nimetyille oppilaille. (Niemi 2015, 15.) Tästä syystä, kun kirjoitan erityisopetuksen käytännöistä, käytän toisinaan myös sanoja vammaisen henkilö tai oppilas ja vammaisuus. Tutkijana tiedostan myös vammaisuus-

sanan ongelmallisuuden siinä, missä sillä on aikojen saatossa viitattu tiettyihin yksilöihin jollain tavalla puutteellisina suhteessa normaalina pidettyyn.

Tässä tutkimuksessa käsitän vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan. Tämän mallin mukaan vammaisuus rakentuu merkittävästi ei-vammaisen yhteiskunnan ja sen rakenteiden sekä instituutioiden vammaisia syrjivistä ja näin ulossulkevista käytännöistä ja asenteista. Näin vammaisen ihmisen henkilökohtaisella olemuksella, joka nähdään suhteessa normaaliin usein puutteellisena, ei todellisuudessa ole niin merkittävää roolia vammaisuudessa vaan vammaisuus rakentuu sosiaalisesti. (Reinikainen 2007, 37.; Shakespeare 2006.) Tämä lähtökohta onkin ollut merkittävässä roolissa vammaistutkimuksessa.

Tutkimuksessani lähestyn tutkittavaa ilmiötä hyödyntämällä kriittistä kyvykkyyksien tutkimusta ja käytän ableismin käsitettä analyysissäni tavoittamieni diskursiivisesti rakentuneiden merkitysten purkamisessa. Huomionarvoista on, miten vammaisuuden sosiaalisessa mallissa, jossa on purettu yhteiskunnan tiettyjä ihmisiä vammauttavia rakenteita on säilynyt itsessään jako vammaisiin ja vammattomiin. Kriittisen kyvykkyyksien tutkimuksen avulla tätä jakoa on lähdetty kyseenalaistamaan ja etsimään vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää vallitsevaa totuutta. Tämä on myös tutkimuksessani keskeinen näkökulma. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut vammaisuus-vammattomuus dikotomian purkaminen ja kaikkia mukaansa kutsuvan ontologian koettelu, jossa kaikilla oppilailla heidän tuentarpeistaan huolimatta on mahdollisuus tulla miellettyksi normaaleiksi oppilaiksi (Riitaoja, 2013, 145).

Tutkimukseni luvussa 2 taustoitan tutkimustani paneutuen erityisopetuksen historialliseen muotoutumiseen sekä tarkastelen inklusion kehitystä ja nykytilaa Suomessa. Luvussa 3 käsittelen kouluinklusion liittyvää aiempaa tutkimusta ja inklusiosta tällä hetkellä käytävää tieteellistä keskustelua. Luvussa 4 esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa, josta muodostuvat myös tutkimukselle keskeiset analyttiset käsitteet, ableismi ja subektifikaatio. Luvussa 5 esittelen tutkimuskysymykseni, minkä jälkeen luvussa 6 kuvaan tutkimukseni toteuttamisen vaiheet sekä kerron aineiston tuottamisesta sekä kuvaan analyysiprosessiani. Luvussa 7 esittelen tutkimukseni tuloksia. Diskussiossa luvussa 8

käsittelen kokoavasti analyysissani tekemiäni tulkintoja, tuon esiin tutkimuksen teon myötä heränneitä pohdintojani ja tarkastelen kriittisesti tekemääni tutkimusta sekä esitän kysymyksiä jatkotutkimukselle.

2 KOULUINKLUUSION TAUSTALLA VAIKUTTAVAT HISTORIAALLISET VAIHEET

Tässä luvussa tarkastelen erityisopetuksen historiallista kehittymistä ja nykytilaa Suomessa. Joel Kivirauma (2015) toteaa, että erityisopetuksessa on aina kyse myös siitä, millä tavoin koulujärjestelmä, koulu ja niiden eri toimijat kulloinkin tietyssä ajassa ja paikassa suhtautuvat erilaisuuteen (emt. 16). Simo Vehmas (2005) puolestaan toteaa, kuinka kunkin aikakauden poliittinen ja kulttuurinen tilanne ovat vaikuttaneet niihin arvoihin ja asenteisiin, jotka ovat ohjanneet normaalina pidetystä oppilasaineksesta poikkeavien lasten koulutusta. (emt. 65). Ajattelen tällaisen erityisopetuksen historiallisen tarkastelun tekevän näkyväksi ja auttavan ymmärtämään sitä, millaisten arvojen ja ideologioiden, jotka ohjaavat muun muassa ihmistä, oppimista ja koulutuksen merkityksiä koskevia käsityksiä, varaan nykyiset erityisopetuskäytännöt ovat rakentuneet. (Mietola 2014. 7; Snellman 2017, 4.) Ajattelen tutkimuksessani Suomen erityisopetusta koskevat historialliset vaiheet ja suomalaista koulua koskevan inklusiiokehityksen sekä inklusioperiaatteen sinä diskursiivisena kenttänä, johon tutkittavat ovat yhteydessä.

2.1 Erityisopetuksen institutionaalisista järjestelyistä ja historiasta Suomessa

Erityisopetus lähti Suomessa liikkeelle vammaisille tai muutoin normaalin oppilaan määritelmän ulkopuolelle katsottuilla henkilöillä tarkoitetuista erillisistä laitoksista.

1900-luvulla vallalla oli käsitys, joka katsoi, että normaalin määritelmän ulkopuolelle jäävien henkilöiden ja oppilaiden paikka oli muusta yhteiskunnasta erillään toimivissa laitoksissa. Katsottiin, että vammaisten oppilaiden sijoittaminen muista erillisiin oppilaitoksiin oli hyödyllistä vammaiselle oppilaalle itselleen, mutta myös vammattomille oppilaille. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että vammaisen oppilaan katsottiin mahdollisesti häiritsevän normaalina pidettyjen oppilaiden oppimista, mutta myös sillä, että vammaisen oppilaan vamma nähtiin niin merkittävänä, ettei oppilaan katsottu hyötyvän normaaliopetuksesta. Vammaisia oppilaita haluttiin myös säästää syrjinnältä, jota he saattoivat kohdata normaalissa oppilaryhmässä. Tuolloin vielä laitospuolinen erityisopetus kohdistui aluksi lapsiin, joilla oli selkeitä elimellisiä vammoja kuten kuurous, sokeus tai muu näkyvä vamma tai poikkeavuus. (Vehmas 2005, 63.)

Ennen oppivelvollisuutta erityisluokkia ja kouluja perustettiin vain suurimpiin kaupunkeihin. Heikosti menestyvien oppilaiden opettamiseksi suurimmissa kaupungeissa toimi niin kutsuttuja apukouluja. Näiden avulla haluttiin turvata yleisopetuksen toiminnan sujuvuus. Näiden lisäksi toimi myös erotusluokkia, jotka syntyivät usein siitä syystä, että koulussa muita heikommin menestyneet oppilaat erotettiin omaksi luokakseen. Tuolloin koulunkäynti perustui vielä vapaaehtoisuuteen ja erityistoimia tarvitsevat oppilaat eivät yksinkertaisesti juurikaan osallistuneet opetukseen. Näin oli etenkin pienemmällä paikkakunnilla, joissa ei apukouluja eikä vammaisille oppilaille tarkoitettuja erityiskouluja ollut. Apukoulua voidaan kuitenkin pitää ensimmäisenä erityisopetusmuotona, joka vakiinnutti asemansa osana kansakoulua jo ennen oppivelvollisuuskoulun perustamista. (Kivirauma 2004, 11; 2015, 31–33; Mietola 2014, 8.)

Vuonna 1920 voimaan astunutta oppivelvollisuuslakia voidaan pitää kansansivistyksellisenä murroksena Suomen historiassa, mutta normaalista poikkeavien oppilasryhmien kannalta opetuksen tilanne ei juuri aikaisempaan katsottuna muuttunut. Sen aikainen oppivelvollisuuskoulu oli tarkoitettu normaalina pidettyjen lasten kasvattamiseen. Poikkeavien oppilaiden koulu se ei ollut. Oppivelvollisuuskoulun tavoittaessa kaikki lapset myös oppilaiden erilaisuudesta johtuvat haasteet lisääntyivät ja koko ikäluokan opettaminen vaati erityisjärjestelyitä. Poikkevana pidettyjen oppilaiden kouluttamiseen alettiin kiinnittää huomiota vasta 1940-50-luvuilla, kun kansakoulu laajentui koko ikäluokkaa koskevaksi ja oppikoulun käynti lisääntyi. (Kivirauma 2004, 12.)

Tämän rinnakkaiskoulujärjestelmän ideologisenä lähtökohtana oli käsitys älykkyyden epätasaisesta jakautumisesta väestössä. Perustana oli jako käytännöllisesti lahjakkaisiin, joita varten oli kansakoulut ja teoreettisesti lahjakkaisiin, jotka jatkoivat myös oppikouluun. Kun oppilliset vaatimukset lisääntyivät, yhä pienemmät oppimista ja normaalia koulunkäyntiä hankaloittavat poikkeavuudet nousivat esiin, sillä ne vaikeuttivat akateemisten taitojen saavuttamista. Erityiskouluista ja erillisistä erityisluokista rakentuva erityisopetus sopi tähän malliin hyvin. Vammaisilla tai muulla tavalla erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla ei ollut tilaa tässä järjestelmässä ja heidän opettamisensa erillään

muista näyttäytyi luonnollisena ratkaisuna. Tätä se oli myös historiallisesti katsottuna, sillä näin oli toimittu aina siitä lähtien kun vammaiset tai muutoin normaalista poikkeavina pidetyt henkilöt oli aikoinaan eristetty omiin, muusta yhteiskunnasta erillisiin, instituutioihinsa. (Kivirauma 2004, 12; 2015 34–36. Mietola 2014, 9.)

Suomessa 1970-luvulla toteutettu yhtenäiskoulu merkitsi muutosta aikaisempaan ajattelutapaan. Rinnakkaiskoulujärjestelmän muuttamisella yhtenäiskouluksi haluttiin edistää yhteiskunnallisten erojen kaventumista ja eri ihmisryhmien välistä tasa-arvoa. (Kivirauma 2004, 15; myös. Kivirauma et.al. 2006.) Siirtyminen peruskouluun lisäsin paineita normaaliopetuksen ja erityisopetuksen lähentämiseen (Mietola 2014, 9). Erityisopetuksessa tapahtunut käänne ei ollut yksinomaan suomalaisen koulujärjestelmän muutoksen tulosta. Peruskoulujärjestelmän suunnittelun aikoihin, 1960-1970-lukujen taitteessa, tapahtui myös laajempaa ideologista liikehdintää vammaisia koskevissa käsityksissä ja yhteiskunnallisessa ajattelussa. (Kivirauma, 2015, 39; Mietola 2014, 9.) Vammaisiin kohdistuneita syrjiviä ja muusta yhteiskunnasta eristäviä käytäntöjä alettiin kyseenalaistaa. Tämä koski myös vahvasti segregoitua erityisopetusta. (Moberg 2002, 36.)

Uudessa yhtenäiskoulussa erityisopetuksen järjestämisessä tuli noudattaa niin sanottua normalisaatioperiaatetta, jonka mukaan tukea koulunkäyntiin tarvitsevia oppilaita pyrittiin ensisijaisesti tukemaan omassa perusopetusryhmässään. Tästä huolimatta kansakoulun aikainen erityisopetusjärjestelmä, jossa jollakin tapaa vammaisten tai muulla tavalla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus oli tapahtunut muista kokonaan erillisillä luokilla ja kouluissa, oli hankalasti perusteltavissa osaksi peruskoulujärjestelmää, jonka pyrkimyksenä oli kaventaa yhteiskunnallisia eroja ja lisätä kaikkien ihmisten tasa-arvoa. (From ym. 2014, 556.) Normalisaatioperiaatetta voidaan pitää integraatioajattelun synnyn ja myöhemmin myös inklusion, kaikille yhteisen koulun ensi sysäyksenä. Ajatuksena oli, että laitoksessa tai muussa normaalista poikkeavassa kasvatusympäristössä tapahtuva kasvatus ja opetus ei edustanut normalisaatioperiaatteen mukaista kaikkien yksilöiden ihmisarvon kunnioittamista. (Kivirauma 2002, 37.)

1980- ja 1990- luvulla vammaispolitiikassa ja myös koulutuspolitiikassa alettiin puhua inklusiosta, eli vammaisten henkilöiden yhdenvertaisesta oikeudesta osallistua

yhteiskuntaan ja sen toimintoihin sekä käytäntöihin ilman syrjintää. Koulussa inklusiolla tarkoitetaan kaikkien, myös vaikeasti vammaisten oppilaiden oikeutta käydä koulua tavallisessa koulussa ja tavallisella luokalla, sekä heidän osallistumistaan yhdenvertaisesti koulun kaikkiin käytäntöihin. Inklusiolla tarkoitetaan myös kaikkien oppilaiden oikeutta saada lähtökohtaisesti omien edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta ja tukitoimia perusrhmässä omassa lähikoulussa läkikouluperiaatteen mukaisesti. (From ym. 2014, 556). Seuraavassa luvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin Suomen koulujärjestelmässä tapahtuneita muutoksia kohti inklusiivisempaa, kaikille yhteistä koulua.

2.2 Kohti inklusiota koulussa

Suomi on sitoutunut monien kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella inklusion kehittämiseen ja toteuttamiseen¹. Inklusiolla tarkoitetaan näissä yhteyksissä Yhdistyneiden Kansakuntien ja UNESCO:n yhteistyön tuloksena kehittyntä ajattelutapaa. Ajattelutavassa painotetaan kaikkien ihmisten, mukaan lukien vaikeasti vammaiset henkilöt, oikeutta kuulua tavallisiin yhteisöihin ja sitä kautta yhteiskuntaan, erottamisen sijaan. Inklusion periaatteet sisältävät ajatuksen, jonka mukaan koulu on instituutiona avoin kaikille oppilaille ja siellä erilaisuutta arvostetaan. Inklusioperiaatetta noudatettaessa oppilaiden siirrot erillisille erityisluokille, pienluokille ja erityiskouluihin tulisi lähtökohtaisesti nähdä tarpeettomina. (The Salamanca Statement and Framework For Action, UNESCO, 1994, iii, 6–5 ja 18.) Salamanca-julistuksen tarkoituksena on sitoutuminen inklusion toteuttamiseen ja toteutumiseen kouluissa. (Saloviita 2006, 338.)

¹ Opetusministerion julkaisuussa ”Erityisopetuksen strategia” on listattuna näitä sopimuksia, kuten esim.:

- YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Tällä sopimuksella on ollut suuri merkitys kansainvälisten ihmisoikeuksien kehittämisessä. Sopimus on hyväksytty YK:n yleiskokouksen päätöslauselmalla 10.12.1948.
- YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista. Sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa marraskuussa 1989. Suomessa se tuli voimaan 20.7.1991. Sopimuksesta ilmenee yleisesti hyväksytty käsitys siitä, mitä oikeuksia kaikilla lapsilla pitäisi olla.
- Unescon Salamanca-julistus vuodelta 1994. Julistuksen on allekirjoittanut 92 maan hallitukset. Sopimus edellyttää myös Suomea kehittämään erityisopetuksen järjestelyjä inklusiiviseen suuntaan. Salamancan- julistus ja inklusiivisen, kaikille yhteisen koulun tavoite ilmenee perusopetuslaissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 perusteissa.
- YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (2006). Sopimuksessa esitetään, että jäsenvaltiot tunnustavat vammaisten ihmisten oikeuden koulutukseen ilman syrjintää ja heille taataan siihen yhtäläiset mahdollisuudet muiden kanssa.

Salamanca-sopimus tulee ilmi Suomen perusopetuslaissa (628/1998), (477/2003), (642/2010) ja inklusion toteuttamiseen ja toteutumiseen viitataan systemaattisesti erilaisissa koulutukseen ja opetukseen liittyvissä ja niitä ohjaavissa virallisissa asiakirjoissa. (ks. mm. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Erityisopetuksen strategia 2006)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita uudistettiin vuonna 1985 ja hieman myöhemmin myös erityisopetuksen eri osa-alueet saivat vuonna 1987 uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Sen hetkiset muutokset paransivat erityisoppilaiden ja erityisesti aistivammaisten ja kehitysvammaisten asemaa, mutta vaikeimmin vammaisten oppilaiden saaminen peruskouluun ei tuolloin vielä toteutunut. Vastuu vaikeimmin vammaisten lasten opetuksesta siirrettiin sosiaalitoimelta koulutoimen tehtäväksi vuonna 1997 ja vasta tuolloin kaikki lapset katsottiin peruskoulun oppilaiksi.

Vaikka kaikki lapset katsottiin viimein peruskoulun oppilaiksi ja kaikkien palojen otaksuttiin olevan kohdallaan, Jarkko Hautamäki ja Touko Hilasvuori (2015) huomauttavat, että joitakin paloja oli ehkä kohtuuttomalla voimalla painettu uriinsa. Oli ”erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä oppilaita”, mikä tarkoitti käytännössä oppilaita, jotka otettiin tai siirrettiin erityisopetukseen vammaisuuden, pitkäkestoisen normaalia koulunkäyntiä hankaloittavan sairauden, kehityksen viimästymisen tai tunne-elämän häiriön vuoksi. Käsitteellistämisen ajateltiin kuitenkin olevan liian yksiselitteinen, sillä se ei ottanut huomioon tarpeeksi oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Uusi perusopetuslaki (623/1998) pyrki näiden liian ahtaiden urien väljentämiseen. Uuden perusopetuslain myötä koulut velvoitettiin laatimaan erityisopetukseen otetuille ja siirretyille oppilaille heidän tarpeittensa ja edellytyksiensä mukaisesti niin kutsutun HOJKSin, eli henkilökohtaisen opetusta koskevan suunnitelman. HOJKSin myötä yksittäisten oppiaineiden yksilöllistäminen oppilaan kykyjä vastaavaksi mahdollistui, minkä ajateltiin tuoneen järjestelmän lähemmäksi oppilasta ja hänen yksilöllisiä tarpeitaan. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 19 ja 21.)

Huolimatta siitä, että perusopetuslaki uusittiin 1998, ei se poistanut aikaisempaa tapaa ajatella, jossa erityisopetukseen ”siirrettiin ja otettiin” oppilaita. Perusopetuslakiin tehtiin näin ollen erityisopetusta koskeva muutos 2010 (Laki perusopetuslain muuttamisesta

642/2010), jossa kaikilla oppilailla on oikeus koulunkäyntiin ja opiskeluun sekä oikeus saada tarvitsemansa tuki oppimiseensa. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21.) Lakiuudistuksen myötä erityisopetukseen ei enää ”siirretty tai otettu” oppilaita. Mari-Pauliina Vainikainen, Helena Thuneberg ja Tiina Mäkelä (2015) kirjoittavat, että juurikin tämän lakimuutoksen myötä Suomi pääsi lähemmäksi kansainvälisesti sovittuja inklusiotavoitteita. Lakimuutoksessa painotetaan lähikouluperiaatteen vahvistamista entisestään, minkä katsotaan vastaavan osaltaan inklusiotavoitteeseen, eli kaikkien oppilaiden yhdenvertaista oikeutta koulunkäyntiin lähtökohtaisesti tavallisilla luokilla, tavallisessa koulussa sekä kuulumista tavallisiin yhteisöihin, erottamisen sijaan. (Vainikainen, Thuneberg ja Mäkelä, 2015, 107.) Lakimuutoksessa esitetyn mallin myötä perusopetusta ei enää jaeta yksiselitteisesti yleis- ja erityisopetukseen. Mallin mukainen oppilaille annettava tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mallista on totuttu käyttämään yleisesti nimititystä kolmiportaisen tuen malli (OAJ 2017.)

Yleisellä tuella tarkoitetaan jokaiselle oppilaalle kuuluvaa oikeutta saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tarkoituksena on huomioida kaikkien oppilaiden erilaisuus ja tästä johtuvat edellytykset ja tarpeet. Tukimuotoina yleisessä tuessa painotetaan opetuksen eriyttämistä ja oppilaalle annettavaa tukiovetusta. Lisäksi voidaan käyttää osa-aikaista erityisopetusta, oppimissuunnitelmaa sekä avustajan apua. Myös muita tukimuotoja voidaan käyttää ja tuen toteuttamisessa korostuu opettajien välinen yhteistyö ja opetusryhmien joustava muunneltavuus tilanteiden vaatimalla tavalla. Mikäli yleinen tuki ei riitä, on oppilaalla oikeus saada tehostettua tukea. Tehostettu tuki on yleistä tukea voimakkaampi ja pitkäjänteisempi tukimuoto, jonka avulla pyritään suunnitelmallisesti tukemaan oppilaan koulunkäyntiä sekä estämään ongelmien lisääntymistä ja kasvua. Tehostettua tukea annettaessa osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen ohjauksen ja joustavien opetusryhmien käytön sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. Tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia muita opetuksen tukimuotoja paitsi erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta. Mikäli edellä kuvatuista tukimuodoista ei ole riittävää apua ja tukea oppilaan kasvulle, kehitykselle tai oppimiselle saa hän erityistä tukea. Erityinen tuki rakentuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista. Tavoitteena on, että oppilas saa suoritettua oppivelvollisuutensa ja saa riittävät valmiudet peruskoulun jälkeisille

opinnoille. Oppilaalle tulee tehdä erityisopetuksen päätös, jotta hän voi kuulua erityisen tuen piiriin. (OPH 2011, 12–15.)

Tilastokeskuksen 11.6.2018 tehdyn julkaisun mukaan joka kuudes peruskoulun oppilas saa joko tehostettua tai erityistä tukea. Kaikista peruskoulun oppilaista 9,7 prosenttia sai syksyllä 2017 tehostettua tukea koulunkäyntiinsä. Tehostetun tuen määrän kasvu vuodesta 2016 vuoteen 2017 on ollut yhteensä 0,8 prosenttia. Erityistä tukea vuonna 2017 sai 7,7 prosenttia oppilaista ja oppilaiden määrä kasvoi edellisvuoteen verrattuna 0,3 prosenttia. Kaikkiaan siis noin 17,5 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista saa joko tehostettua tukea tai erityistä tukea. Tilastosta käy ilmi miten vuoden 2010 erityisopetusta koskeva lakimuutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) ja komiportaisen tuen malli ovat vaikuttaneet niin, että erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on laskenut sitten vuoden 2011, jolloin laki astui voimaan, mutta samalla tehostettua tukea ja erityistä tukea saavien yhteenlaskettu osuus on kasvanut jopa neljä prosenttiyksikköä vuodesta 2011.

Tuen antaminen, oli kyse tehostetusta tai erityisestä tuesta, edellyttää ”tuen tarpeen” tunnustamista, mikä tarkoittaa Jenni Helakorven ym. (2014) mukaan sitä, että oppilas tullaan samalla paikannetuksi ”erityiseksi”. Tämä nimeäminen synnyttää itsessään aina myös eron, jonka kautta oppilaat tullaan luokitelluiksi normaalin ja erityisen kategorioihin samalla paikantaen tuen tarpeessa olevan koulujärjestelmän toiseksi. (Helakorpi ym. 2014, 167; From ym. 2014, 556.) Reetta Mietola puolestaan (2014) huomauttaa, miten Suomessa huolimatta vahvasta koulutuspoliittisesta sitoutumisesta inklusioon, kaikille yhteiseen koulun edistämiseen yleisopetuksesta eriyttävät erityisopetuskäytännöt ja tavat ajatella erityisoppilaan paikantuminen ”poikkeavaksi” koulussa ovat säilyttäneet paikkansa suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä mm. erityiskoulujen ja pienluokkien muodossa. (Mietola 2014, 15 ja 130.)

On selvää, että yleisesti ajatellaan, että oppilaille tarkoitetut tukitoimet ovat hyvää tarkoittavia ja näillä oppilailla, joilla on tuen tarvetta, on oikeus saada tarvitsemaansa tukea koulunkäyntiinsä. Itse ajattelen myös näin. Toisaalta näiden edellä kuvattujen tarkastelujen kautta tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa oleviksi nimettyjen oppilaiden määrällinen kasvu voi näin ollen osaltaan myös merkitä yhä useamman oppilaan kohdalla

erillisyyden ja toiseuden kokemuksia sen sijaan, että voitaisiin puhua inklusiosta. Seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin inklusion käsitettä ja sen aikaisemmissa tutkimuksissa saamia merkityksiä.

3 MISTÄ PUHUTAAN, KUN PUHUTAAN INKLUUSIOSTA KOULUSSA

Tutkimukseni teon edetessä olen jatkuvasti törmännyt erilaisiin määritelmiin ja käsityksiin inkluusiosta. Olen törmännyt laajoihin määritelmiin, joissa inkluusio nähdään kaikkialle ylettyvänä tapana ajatella ja tehdä asioita, tietynlaisena moraalisen arvoperustana. Toisaalta inkluusio näyttäytyy osaltaan ratkaisuna, jossa oppilaat siirretään joko kokonaan tai osittain inkluusion nimissä yleisopetukseen, koska näin on lakiin kirjattu ja koska asiaan on kansainvälisin ja valtakunnallisin sopimuksin sitouduttu. Erityisyys koulussa, kuten myös erityisopetuskäytännöt, määrittyvät kuitenkin paljon kiinnittyneenä historiaan ja kontekstiin, historiallisesti muodostuneisiin ja muodostuviin diskursiivisiin käytäntöihin. Tällöin ei loppujen lopuksi nähdä tapoja, eikä saada aikaan käytäntöjä inkluusion mahdollistumiseksi, vaan diskursiivisesti muodostuneet tavat ajatella erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat normaalista oppilasjoukosta erillisinä on yhä olemassa.

3.1 Inkluusio eettisenä projektina, vallitsevaa ontologiaa purkamassa

Puhuttaessa inkluusiosta huomion arvoista on, etteivät muodolliset rakenteet automaattisesti palvele inkluusion toteutumista. Näin vaikka lapsi kävisi koulua lähikoulussaan, voidaan opetus kuitenkin järjestää monin erillistävoin tavoin, kuten esimerkiksi oppilaan siirtäminen kokonaan tai osittain erityisluokalle. Näin myös se, että vaikka oppilasta ei siirrettäisikään näkyvästi erillisiin opetusjärjestelyihin, kuten erilliselle erityisluokalle, pelkkä yleisopetuksen luokassa olo ei myöskään välttämättä takaa inkluusion toteutumista. Inkluusion toteutumisen edellytyksenä on, että kaikkien lasten tulisi olla yhdenvertaisesti luokkansa jäseniä. Kaikkien lasten tulisi myös pystyä yhdenvertaisesti osallistumaan koulun sosiaaliseen, kulttuuriseen ja koulutukselliseen elämään, eli osallistua kaikin tavoin yhdenvertaisesti kouluyhteisönsä toimintaan. Kaikilla oppilailla tulisi myös olla yhdenvertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaa koulutusta koskeviin asioihin ja käydä koulua omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Haug, 2010, 200–201 ja 207.)

Tässä tutkimuksessa lähdän siitä, että tuskin se, onko erityisluokkia/pienluokkia tai erityiskouluja vai ei, antaa inklusiolle mitään sisältöä, jos aikaisemmat käytännöt vaikuttavat ”uusien” taustalla ilman, että niitä puretaan. Ajattelen, että yksistään se, että oppilas, jota vammaisuus koskettaa, laitetaan inklusion nimissä lähikouluun, ilman, että yhteisönä koulu on mukautunut inklusioon, voi yhdenvertaisuuden sijaan tarjota paikan kouluyhteisön marginaalissa.

Gallagher (2001) kirjoittaa, että kysymys täyden inklusion mahdollisuudesta on lopulta väistämättä moraalinen. Mikäli tyydytään perinteiseen erityisopetuskäytäntöjen määrittämään tapaan ajatella erityisoppilaan paikka koulussa, eristetään normaalista poikkeavat oppilaat vertaisryhmästä. Samalla tullaan vakuuttaneeksi heidän vanhemmilleen ja opettajille, mutta myös heille itselleen, että ongelma on oppilaassa itsessään, ei laajemmissa diskursiivisissa käytännöissä. Gallagher jatkaa, että näin oppilas tullaan osoitetuksi erilliseksi, koska olemme konstruineet maailman, yhteiskunnan, koulun ja luokkahuoneen, johon vammaisen lapsi ei sovi, ja se näyttäytyy vieläpä parhaana mahdollisena vaihtoehtona. (Gallagher 2001, 651.)

Julie Allan (2005) esittelee artikkelissaan ajatuksiaan inklusiota eettisenä projektina (vrt. Badiou (2009) kutsuu ‘an ethic of truths’), jossa kaikilla asianomaisilla oppilailla, sekä vammattomilla että vammaisilla, opettajilla ja tutkijoilla on velvollisuuksia. Kyse on eettisestä työskentelystä suhteessa itseemme ja käytäntöihin, joita tarvitaan inklusion mahdollistumiseen. Inklusion näkeminen Allanin tapaan eettisenä projektina on tietyn päämäärän (*telos*, the overall goal of ethical practice) ja käytäntöjen, jotka kertovat, miten kulloisissakin tilanteissa tulee käyttäytyä, kautta muodostuva ja mahdollistuva eettinen näkökulma. (Allan 2005, 281.)

Allanin tarkastelussa inklusion lähtökohtana on ajatus, että henkilöllä on oikeus kuulua yhteiskuntaan tai yhteisöön ja muilla yhteisön jäsenillä on velvollisuus varmistaa, että näin tapahtuu. Inklusion mahdollistuminen vaatii sellaisten esteiden poistamista, jotka voivat estää yksilön mahdollisuuksia kuulua yhdenvertaisesti yhteiskuntaan tai yhteisöön. Nämä esteet voivat estää yksilöä saavuttamasta yhdenvertaisesti materiaalisia tai kulttuurisia resursseja elämässään. Myös sellaiset yhteiskunnalliset ja yhteisölliset käytännöt, jotka

ilmentävät tavalla tai toisella yksilön erillisyyttä suhteessa muihin kuten esim. puutteet esteettömyydessä, voidaan käsittää tallaisina esteinä. Näiden esteiden poistaminen edellyttää Allanin mukaan suuria rakenteellisia ja asenteellisia muutoksia. Koulun kontekstissa tämä tarkoittaa perusteellista muutosta ajattelussa, jossa oppilaan erityisen tuen tarve nähdään puutteellisenä suhteessa koulun käytäntöihin. Allanin mukaan kaikille yhteinen koulu on mahdollinen, mikäli kaikki ovat mukana tässä eettisessä projektissa, ja mikäli kaikki näin pystyvät tunnistamaan niitä ulossulkevia käytäntöjä, jotka estävät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden täyden osallistumisen koulussa. (Allan 2005, 282–283.)

Allanin tutkimuksessa (2005), jossa hän kehitti ajatusta inklusiosta eettisenä projektina, yleisopetuksen oppilaat kuvasivat inklusion olevan hyväksi heille ja myös vammaisille oppilaille. Sen myötä, kun inklusion käsitetään eettisenä projektina, yhdenvertainen osallisuus nähdään kaikille yhteisesti hyvänä asiana. Tässä Allanin tutkimuksessa yleisopetuksen oppilaat näkivät, kuinka vammaiset oppilaat edistyivät opinnoissaan ja saivat mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan. Näin voidaan ajatella, että täyden osallisuuden myötä kaikille mahdollistuu yhdenvertaiset mahdollisuudet edetä opinnoissa sekä sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Allanin mukaan koulujen, opettajien ja oppilaiden sitoutuminen inklusioon eettisenä projektina poistaisi vammaisten erillisyyden kokemukset sekä kokemukset sorrosta. Vaikka moni toimija on sitoutunut inklusiiviseen kouluun ja opetukseen, eivät he Allanin mukaan ole pohtineet näitä edellä kuvattuja teleologisia kysymyksiä siitä, mitä inklusiolla halutaan saavuttaa ja tehdä, sekä miten voidaan tietää, että ollaan onnistuttu siinä. (Allan 2005, 285 ja 291.) Näen inklusion Allanin tapaan eettisenä projektina (ks. emt. Allan 2005), joka pyrkii purkamaan vallitsevan ja kiinteän normatiivisen moraalisen järjestyksen, vallitsevan ontologian, jossa historiallisesti rakentuneet diskursiiviset käytännöt määrittävät vammaisuuden erilliseksi normaalista.

3.2 Inklusio – sosiaalinen inklusio ja yhdenvertainen osallistuminen

Yhtenä tärkeimpänä inklusiivisen eli osallistavan koulun motiivina on pidetty sen vaikutusta vammaisten henkilöiden sosiaaliseen inklusioon ja sen mahdollistumiseen.

Viime vuosikymmeninä inklusiotutkimuksessa onkin painotettu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalista osallistumista kouluyhteisöön ja vertaisryhmään. Tämän tyyppinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että oppilailla, joilla on erityisen tuen tarpeita, on vähemmän ystävyyssuhteita luokassaan kuin oppilailla, joilla ei ole erityisen tuen tarpeita. Oppilaat, joilla on erityisen tuen tarpeita, ovat myös muita oppilaita vähemmän vuorovaikutuksessa toisiin oppilaisiin, heillä on muita vähemmän ystäviä ja he saavat myös sosiaalisesti vähemmän hyväksyntää kuin muut oppilaat. Näillä oppilailla, joilla on erityisen tuen tarpeita, on tutkimuksen valossa osoitettu myös olevan negatiivisempi käsitys omasta sosiaalisesta kuulumisesta vertaisryhmään kuin niillä oppilailla, joilla erityisen tuen tarvetta ei ole. (Schwab 2015, 72–73 ja 76.) Oppilaat, joilla on erityisen tuen tarpeita ja jotka käyvät koulua yhdessä oppilaiden kanssa, joilla niitä ei ole, jäävät siis tutkimuksen valossa usein kouluyhteisössä marginaaliin. Näillä oppilailla näyttäisikin olevan yhä edelleen suuri riski matalaan sosiaaliseen osallistumiseen siitäkin huolimatta, että asia on saanut osakseen laajalti huomiota esimerkiksi inklusiokeskustelun yhteydessä. (Schwab 2015, 78.)

Koulu sosiaalisena instituutiona ja kulttuurisena kokonaisuutena pitää sisällään ainakin kaksi eri tavalla muotoutuvaa kulttuuria: aikuisten ohjaaman kulttuurin, jossa keskiössä on opetuksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen, sekä lasten toiminnasta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta muodostuvan vertaisryhmäkulttuurin. Koulussa aikuisten ohjaamaan kulttuurin jäsenyys on saavutettu opetuksen ja oppimisen tavoitteiden myötä, kun taas vertaisryhmäkulttuurin jäsenyys tulee saavuttaa sosiaalisten suhteiden kautta. Aikuisten muodostama opetuksen ja oppimisen tavoitteista lähtöisin oleva kulttuuri on osittain keinotekoisesti rakentuva ja näin ollen kaikki oppilaat on kutsuttu helpommin osaksi sitä, kun taas vertaisryhmäkulttuuri muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena ja edellyttää oppilailta enemmän sosiaalista hyväksyntää ja korkeamman sosiaalisen aseman saavuttamista. (Nordström 2013, 74.) Näin ollen mikäli vammaisen oppilas saa tarvitsemansa tuen ja menestyy omien tavoittensa mukaisesti opinnoissaan, ei se yksin riitä inklusion saavuttamiseksi, vaan inklusion saavuttaminen vaatii koko kouluyhteisön sitoutumista, niin että vammaisen henkilö on sen yhdenvertainen jäsen.

Irene Nordströmin (2013) vammaisuutta ja inklusiota vertaisryhmässä käsittelevässä tutkimuksessa tulokset osoittivat, että kouluissa, joissa oppilaiden muodostama vertaisryhmä koostui sekä vammattomista että vammaisista oppilaista, vammaiset oppilaat olivat pääasiassa vuorovaikutuksessa ainoastaan muiden vammaisten oppilaiden kanssa. Muissa yhteyksissä kuten kotona ja harrastuksissa, joissa ei ollut saman ikäisiä eikä samanlaiset toimintaedellytykset omaavia lapsia, yhteyksien vammattomattomiin kaverihin nähtiin muodostuvan lähinnä passiiviseksi osallistumiseksi, missä vammaisen henkilö asettui lähinnä kuuntelijan tai seuraajan osaan ja missä vammattomat lapset asettuivat vuorovaikutuksessa vammaista henkilöä tukevaan ja avustavaan osaan. Vuorovaikutus näissä yhteyksissä vammattomien ja vammaisten välillä oli hyvin rajallista, marginaalista sekä suoranaista poissulkemista joukosta. Vuorovaikutus jäi kokonaisuudessaan usein hyvin lyhytkestoiseksi, ilmaisultaan köyhäksi ja harvalukuiseksi. Näistä havainnoista huolimatta vammaiset lapset kuvailivat itsensä aktiivisiksi osallistujiksi. (Nordström 2013, 81.)

Nordström jatkaa tutkimuksessaan, että tämän marginalisaation voidaan ymmärtää olevan seurausta vammattomien lasten kohtaamasta tyytymättömyydestä ja hankaluuden tunteesta, joka syntyy vammaisten lasten osallistumiseen kohdistuvasta yleisestä hyväksymättömyydestä. Näin vaikka inklusiolla tavoitellaan kaikkien lasten mahdollisuutta käydä koulua lähikoulussaan, millä pyritään sosiaalisen osallistumisen lisääntymiseen, voi kääntöpuolena olla vammaisten oppilaiden marginalisoituminen ja syrjinnän kokemukset sekä vammattomista että vammaisista oppilaista koostuvassa vertaisryhmässä (yleisopetus). Vammaisten lasten ja nuorten koulunkäyntiin liittyvä pulma, joka on jatkuvasti läsnä, on kysymys olemisesta normaali tai erityinen. Erityisluokalla tai -koulussa oleminen voi osaltaan vaikuttaa negatiivisesti vammaisen oppilaan minäkuvaan mutta näin oppilaalla näyttäisi olevan paremmat mahdollisuudet tulla hyväksytyksi oman erilisen ryhmänsä sisällä. Erityisluokka tai -koulu voi tarjota erityistä tukea tarvitseville oppilaille vertaisryhmän tuen ja tunteen yhteenkuuluvuudesta, vaikkei hyväksyntä mahdollistuisikaan täysimääräisesti yleisopetuksen puolella. (Nordström 2013, 82–83.)

Koulussa vammaisen lapsen epäonnistumisia muodostaa sosiaalisia suhteita ja kaverisuhteita selitetään usein lapsen vamman aiheuttamilla puutteilla. Vähemmän on kiinnitetty huomiota siihen, miten ympäristö asettaa nämä lapset epäonnistumaan sosiaalisten suhteiden muodostamisessa. Yhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat eivät välttämättä tue erilaisia tapoja vuorovaikutukseen ja sosiaalisten suhteiden muodostamiseen, jotka saattavat olla vammaiselle henkilölle välttämättömiä ja ainoita mahdollisia vammansa vuoksi. Mikäli vammainen henkilö ei pysty vammansa vuoksi vastaamaan yhteisön vaatimuksiin koskien sosiaalisten suhteiden muodostusta, on hänet tuomittu epäonnistumaan. Näin vammaisten lasten kokemukset siitä, että heidän on vaikea saada uusia kavereita ja muodostaa sosiaalisia suhteita koulussa ei itsestään selvästi ole seurausta vammaisen lapsen puutteista sosiaalisissa taidoissa. Pikemminkin on kyse monista ympäristössä vaikuttavista tekijöistä. Lapsi voi käydä koulua erityisluokalla, mikä usein tarkoittaa jo ajallisesti ja tilallisesti eriytymistä yleisopetuksen oppilaista ja vuorovaikutussuhteiden määrän kaventumista. Myös muiden oppilaiden käsitykset vammaisesta oppilaasta erillisenä suhteessa muihin oppilaisiin vaikuttavat vammaisen oppilaan mahdollisuuksiin muodostaa sosiaalisia suhteita. Opettajat eivät myöskään välttämättä tue riittävästi vammaisen oppilaan mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai koulutuspolitiikka ei riittävästi tunnusta vammaisen oppilaan sosiaalisia tarpeita. (Baker & Donnelly 2001, 82.) Ajattelen, että myös muut diskursiiviset käytännöt, jotka ylläpitävät käsityksiä vammaisten henkilöiden kyvyttömyydestä sellaisenaan ja sosiaalisten suhteiden muodostamiseen tai vääränlaisesta asettumisesta vuorovaikutustilanteissa legitimoivat tietyn tyyppisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat oikeiksi ja estävät vammaisten oppilaiden mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja yhdenvertaiseen osallistumiseen koulussa ja yhteiskunnassa ylipäätään.

Helakorpi, Mietola ja Niemi (2014) toivat erityisluokkaa käyviä oppilaita koskevan tutkimuksensa tuloksissa esiin, miten oppilaat, heiltä kysyttäessä, mitä erityisluokka oli antanut heidän elämäänsä, korostivat etenkin erityisluokan sisällä mahdollistuneita sosiaalisia suhteita. Näiden oppilaiden haastatteluissa haastateltavat toivat esiin erityisesti erityisluokan moninaisuutta hyväksyvän ilmapiirin ja kokemukset vertaisuudesta, johon sisältyi toisten oppilaiden auttaminen ja se, ettei toisia arvosteltu. Oppilaat myös kertoivat avun pyytämisen olevan erityisluokalla helpompaa, sillä erityisluokalla omaa

osaamattomuutta ei tarvinnut hävetä. (Helakorpi et.al. 2014, 162.) Mielenkiintoinen kysymys onkin, miten tällaiset yhdenvertaisuuden kokemukset mahdollistuvat erityisopetuksen luokassa oppilasjoukon moninaisista eroista huolimatta? Myös kysymys siitä, miksi tutkimustuloksiin vedoten voidaan sanoa, että erityisyydelle ei näytä yhä edelleenkaan olevan sijaa yleisopetuksen puolella ja erityisyys näyttäytyy yhä edelleen hankalana suhteessa yleisopetukseen? (ks. esim. Mietola 2014)

4 AVAUKSIA KAIKKIA KUTSUVAAN NORMAALIUTEEN

Seuraavaksi esittelen tutkielmani ja sen aiheen valintaan vaikuttaneita teoreettisia lähtökohtia ja keskeisiä käsitteitä. Paikannan tutkielmani yhteiskunnallisen kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle. Näkökulmani ja ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä muodostan feministisiin jälkistrukturalistisiin teoretisointeihin tukeutuen. Kasvatustieteissä tutkijat ovat käyttäneet jälkistrukturalismia välineenä diskursiivisten ja materiaalististen rakenteiden tutkimiseen. Järkistrukturalismi avaa tutkijalle mahdollisuuden ajatella toisin näitä rakenteita, jotka kahlitsevat tapaamme ajatella, ymmärtää ja sanoittaa maailmaa. (St. Pierre 2000, 477.)

Anna-Leena Riitaoja (2013) kirjoittaa, miten inklusion käsitettä ja siihen kytkeytyviä käytäntöjä tarvitaan vain niin kauan, kun on olemassa eroja, joita inklusoidaan. Riitaoja huomauttaa, miten erilaisuuden ja normaalin välisen eron purkaututtua myös tämä erojen inklusio menettäisi merkityksensä. Erojen inklusio vaatii aina erilaisena ja erillisenä pitämistä. Inklusion voidaan näin ollen itsessään ajatella sisältävän ajatuksen erosta. Inklusio saattaakin tehdä erot välttämättömiksi näiden ihmisten tunnistamiseksi, joita inklusoidaan sen sijaan, että se mahdollistaisi joustavat, tilannekohtaiset ja alati avoimena pysyvät määrittelyt ja identifikaatiot. Tällöin on mahdollista, että vaikka pyritään toteuttamaan inklusiota ja kaikille yhteistä koulua, saatetaan päätyä uusintamaan niitä diskursiivisia käytäntöjä, jotka pitävät erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat erillään normaaleiksi mielletyistä oppilaista, minkä seurauksena erityistä tukea tarvitseviksi oppilaiksi nimettyjen mahdollisuus tulla mielletyksi normaaliksi oppilaaksi kielletään. (Riitaoja 2013, 145.) Ajattelen, että käsitteellä ableismi voidaan puuttua inklusio-käsitteessä itsessään yhä olevaan kahtiajakoon, joka uusintaa erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden paikantumista kouluyhteisön toiseksi ja erilliseksi suhteessa yleisopetuksen käytäntöihin. Seuraavissa luvuissa 4.1 ja 4.2 tarkastelen käsitettä ableismi ja sitä, miten sen avulla on mahdollista purkaa vammaisuuden/erityisyyden ja vammattomuuden/normaaliuden välistä eroa.

4.1 Vammaisuudesta kriittiseen kyvykkyyksien tutkimukseen

Vammaistutkimuksella viitataan laajaan eri tieteenaloilla käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun, jossa tarkastellaan vammaisuutta ja vammattomuutta ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisena kysymyksenä. Yhteisenä piirteenä vammaistutkimukselle on, että vammaistutkijat ovat kyseenalaistaneet normaalina pidetyn ruumiin ensisijaisuuden. Näin normaalina näyttäytyvän ruumiillisuuden nähdään ilmentävän niitä kyvykkyyteen liittyviä arvoja, jotka kulloinkin ovat hegemonisessa asemassa ja joita kulloinkin pidetään haluttuina sekä toivottuina yhteiskunnassa. Vammaton ruumis vastaa täyttä ja ehyttä ihmisyyttä, käsitystä normaalina pidetystä ideaaliruumiista, kun taas vammaisen ruumis näyttäytyy aina jotenkin puutteellisena, säälittävänä ja murheellisena. Tämän normaalina pidetyn ideaaliruumiin² tulee kyetä täyttämään mahdollisimman hyvin erilaiset liikkumistapaa, raajojen lukumäärää, käytöstapoja ja ajatustottumuksia koskevat kulttuuriset normit. Näin mitä enemmän painotetaan normaaliutta, sitä harvempi pystyy saavuttamaan ideaaliruumista koskevat normit. Kuitenkin huolimatta siitä, että vammaistutkijat ovat kyseenalaistaneet ajatuksen vammattomasta ideaaliruumiista ja sen normaaliudesta on vammaistutkimuksessa säilynyt jako kahteen ryhmään: kyvykkyyshanteiden alistamiin vammaisiin ja kyvykkyyshanteita ylläpitäviin vammattomiin. Uusissa keskusteluissa tätä jakoa on kuitenkin lähdetty kyseenalaistamaan ja etenkin feministisestä ja queer-tutkimuksesta innoittuvat tutkijat ovat kääntäneet huomionsa vammattomuuteen, joka jää usein nimeämättä ja analysoimatta. (Vaahtera 2012, 41.)

Vammaisuus on tavallisesti ymmärretty läpi yhteiskunnan lääketieteellistymisen, eli medikalisaation prosessin, jossa yksilölliset elämät pelkistyvät lääketieteellisten käytäntöjen ja niihin kytkeytyvien diskurssien läpi. (Goodley 2014, 4.) Yleisesti ajatellaan, että lääketiede on olemassa ihmisten elämän laadun parantamiseksi, eikä kukaan yleisesti ole sitä mieltä, että lääketieteelliset toimenpiteet ovat väärinä. Nämä toimenpiteet perustellaan usein lupauksilla normaalimmasta elämästä ja samalla näin itsestään selvästi oletetaan, että muunlainen oleminen ei ole yhtä hyvää, mahdollista ja toivottavaa. Näin onkin huomionarvoista, mihin on mahdollista vetää raja sen välille, tekeekö lääketiede

² Vammaistutkija Dan Goodley (2014) kirjoittaa kuinka normaalina pidetty ideaaliruumis ja siihen liittyvät käytännöt ja normit assosioidaan läpi valkoisen, heteronormatiivisen ja miesvaltaisen maailman.

itsestään selvästi aina elämästä parempaa edistämällä ableismin mukaisia terveyden ja ihmisyyden normeja vai onko mahdollista, että nämä normit itsessään ovat este eheyden ja normaaliuden kokemuksille. (Goodley 2014, 26.) Lääketieteeseen pohjautuva katsomisen tavalla onkin merkittävä rooli sellaisten ruumiillisuuksien hylkäämisessä, jotka eivät täytä normaalin vallitsevaa käsitystä. (Loja, Costa, Hughes & Menezes 2014, 190.) Täytyy kuitenkin muistaa, ettei lääketiede yksiselitteisesti rajoita ajatteluamme koskien vammaisuutta, vaan se voi osaltaan myös kyseenalaistaa kiinteiksi muotoutuneita tapoja ajatella ja avata uusia tapoja katsoa vammaisuutta. Se on myös antanut monille vammaisille hoitoa, jota he ovat tarvinneet. (Goodley 2014, 4.)

Dan Goodley (2014) toteaa, miten laajalti myös vammaisten itsensä keskuudessa ajatellaan, että vammaisten henkilöiden tilaa tulisi helpottaa ja parantaa mahdollisimman normaalin kaltaiseksi, osana vammaisten tasa-arvoisen elämän mahdollistamista. Kuitenkin yhtäläillä kuten halu päästä eroon vammaisuudesta tulisi vammaisilla henkilöillä olla oikeus olla muuttumattomia ja joutumatta normalisoinnin objektiksi. Oikeus siihen, ettei ketään vastoin tahtoa voida pakottaa yhteiskunnan hyväksymän “normaalin” ruumiin kaltaiseksi. (Goodley 2014, 25.)

Timo Saloviita (2006) nostaa esiin näkökulman, jossa medikalisaation myötä koulun näkökulmasta puutteellisille tai ongelmallisille oppilaille on voitu määrittää erilaisia erityisopetuksen kannalta mielekkäitä ja sen toiminnan oikeuttamista vahvistavia diagnooseja. Tällaisen toiminnan perustana on yksilön patologisointi. Näin ongelmien esiintyessä syy löytyy aina yksilöstä itsestään, ei koulusta ja sen mahdollisista puutteista kohdata vammainen henkilö. (Saloviita 2006, 336.) Huomion arvoista on, miten vaikka diagnoosin saaminen voi avata pääsyn erilaisten tukitoimien piiriin, voi se samalla johtaa epäkunnioittaviin ja epäinhimillisiin toimintatapoihin. Se voi muun muassa sulkea pois erilaisia mahdollisuuksia, kuten sulkea ovia jatkokoulutukseen. Näin ollen koulun näkökulmasta annetut diagnoosit, kuten erilaiset oppimisvaikeuksia koskevat diagnoosit vaikuttavat laajalti oppilaiden ja heidän perheidensä elämänlaatuun. Diagnoosit myös määrittelevät merkittävästi yksilöiden identiteettejä. Vammaisen identiteetin muodostumiseen on näin ollen merkittävästi vaikuttamassa erilaiset professionaaliset toimijat. Päätöksillään ja lausunnoillaan he vaikuttavat siihen, miten vammaisuus

kulloisessakin yhteydessä ymmärretään ja miten sen kuuluu ilmetä. Tällaisia toimijoita koulussa voivat olla esimerkiksi oppilashuoltoryhmän jäsenet, kuten koulupsykologit ja erityisopettajat. (Gillman, Heyman, & Swain 2000, 389- 393.)

Vammaisuutta koskeva tutkimus on tavallisesti tutkinut vammaisuutta toiseuden perspektiivistä. Se ei siis ole irrottautunut ajatuksesta ja diskursiivisesta kentästä, joka edelleen suhtautuu vammaisuuteen jonakin toisena. Haasteena on kääntää nurin tämä perinteinen lähestymistapa ja suunnata katse siihen, mitä vammaisuuden tutkimus kertoo ableismin tuotannosta, siihen liittyvästä toiminnasta ja sen ylläpidosta. (Campbell 2009, 5.)

Huomion kääntämisestä ableismiin toimii esimerkkinä lähestymistapa ”henkilö ensin -puhe” (sisältäen myös ajatuksen ”vammaisuudella ei ole väliä”). Lähestymistavassa vammaisuus siirretään taka-alalle ja persoonallisuus nostetaan esiin, jolla pyritään vammaisten henkilöiden oikeudenmukaisempaan kohteluun. Onglemaksi muodostuu se, miten tämä lähestymistapa kuitenkin samalla myös pyrkii häivyttämään tai kieltää vammaisuuden. Näin ollen tässä ”henkilö ensin -ajattelussa” yhtä lailla säilyy kiinnittyminen ableismiin, kun henkilö voidaan kohdata henkilönä itsenään vain ja ainoastaan kun vammaisuus on ensin siirretty taka-alalle ja vammaisuuden mukanaan kantamat negatiiviset merkitykset on jätetty huomioimatta. Ableismiin kiinnittyvissä tavoissa kohdata vammaisen henkilö vammaisuus on pikemminkin siedetty kuin osa ihmisyyden moninaisuutta. (Campbell 2009, 22.) Näin vammaisella henkilöllä ei ikään kuin olisi samanlaista oikeutta juhlia omaa olemassa oloaan ja rakastaa itseään kaikkineen tai hänen pitää ainakin pohtia omaa vammaista ruumista ja sen suhdetta normaalina pidettyihin ruumiin ja olemisen muotoihin.

Vaahtera (2012) kääntää ableismin suomeksi juurikin kyvykkyyshanteiden ylläpitämiseksi. Vaahteran mukaan tällä tavalla on mahdollista suunnata huomio niihin rumiisiin kohdistuviin moniin prosesseihin, jotka ylläpitävät vammattomuutta perimmäisenä ihmisyytenä ja merkinä täyden elämän mahdollisuudesta. Vaahteran mukaan myös puhuminen nimenomaan kyvykkyydestä, jonkin toisen suomennoksen sijaan, mahdollistaa ideaaliruumista määrittävien lukuisten vaatimusten tarkastelun. Hänen

mukaansa kyvykkyyshanteista puhuminen mahdollistaa vammaton-vammaisen erottelun purkamisen. (Vaahtera 2012, 43).

4.2 Huomion kääntäminen kohti vammattomuutta – käsitteestä ableismi

Ableismi on psykologinen, sosiaalinen, taloudellinen sekä kulttuurinen ilmiö, joka ilmentää kyvykkään ruumiin etuoikeutettua, normatiivista asemaa. Ableismi kannattaa tervettä mieltä ja ruumista. Se myös luo tilaa käsitykselle normatiivisesta kansalaisesta, joka on autonominen ja itsenäinen yhteiskunnan jäsen. (Goodley 2014, xiv.) Näin vammaisuus saa aikaan pelon kehon kontrollin ja itsehillinnän menettämisestä. (Campbell 2009, 7.) Samalla, kun vammaisuus herättää kummastelua ja jopa pelkoa, on se myös kiehtovaa. Tämä kaksijakoisuus tarjoaa mahdollisuuden syventyä siihen, kuinka normaalien henkilöiden on mahdollista torjua ableismin ideaalin mukaiset käsitykset ja näin omaksua muuttunut suhtautuminen vammaisuuteen ja toiseuteen. Dan Goodley toteaa, että yksi kaikkein voimallisimmista asioista, jota voimme tehdä vammaisuus-vammattomuus ja erityinen-normaalin dikotomioiden suhteen on käydä näiden asioiden ympärillä keskustelua. (Goodley 2014, xiv.) Tätä keskustelua olen tutkimuksessani juurikin pyrkinyt käymään.

Ableismi on joukko uskomuksia, prosesseja ja käytäntöjä, jotka tuottavat tietyn käsityksen itsestämme, ruumiistamme ja suhteestamme muihin ihmisiin, muihin lajeihin ja ympäristöön. Ableismin myötä asetamme itsemme ja muut paremmuus järjestykseen ja näin myös tuomitsemme toisemme. (Goodley 2014, 22.) Ableismi on osa jokapäiväistä elämäämme ja niin kaikkiallista, että se on useimmiten myös tiedostamatonta. Näin ollen olemme sisäistäneet ableismin mukaiset arvot ja tavat vastaanottaa maailma osana ontologista perustaa. (Goodley 2014, 32.) Näin kaikki ihmiset huolimatta henkilökohtaisesta asemastaan ovat ableismin politiikan läpi muodostuneita ja muodostuvia. (Campbell 2008, 151). Ableismin puitteissa vammaisuutta siedetään sen sijaan, että se katsottaisiin osaksi ihmisten moninaisuutta. (Campbell 2008, 155.) Ableismi on ideaali, johon kukaan ei täysin koskaan yllä. (Goodley 2014, xl.)

Ableismi on epistemologia, eräänlainen tiedon kehys ja ontologinen olemisen tapa. Nämä kehystävät yksilöiden identiteetin muodostumisen ja siten tekevät ne olemassa oleviksi. (Campbell 2009, 28.) Ableismin luontainen kahtiajakoisuus sisältää kaksi erillistä ja täysin selvää ontologista aluetta, joita ovat vammaisuus ja vammattomuus. (Campbell 2009, 8.) Nämä kyvykkyyden tieto-opit kehystävät sen, miten vammaisuus ja vammattomuus on mahdollista ymmärtää (Vaahtera 2012, 41). Ableismin muodostuminen edellyttää normaalin yksilön pidättäytymistä ableismin ideaalin mukaisena. Näin vammaisuudesta tulee käsittämätön pelon kohde, jota tulee omassa ruumiissa kaikin keinoin välttää. Ei toivotun vammaisen ruumiin toistaminen on välttämätöntä sellaisen totuuden ja alkuperäisyyden ajatuksen olemassaololle, mikä pyrkii säilyttämään ableismin ideaalin mukaisen käsityksen ihmisestä. (Campbell 2009, 7 ja 11.)

Ableistisessa diskurssissa vammaisuus on yksinkertaisesti jotain, mille ei ole sijaa ilman, että siitä on pyrittävä eroon tai, että on ainakin korjattava vammaisuuden aiheuttamat 'puutteet' ja 'virheet' ihmisessä. Ableismille luontainen kahtiajakoisuus aiheuttaa sen, että vaikka vannomme inklusion nimeen, tulee ableismi samaan aikaan aina toistaneeksi itseään, kuten edellä kirjoitin Riitaajan (2013, 145) kirjoitukseen viitaten. Toisaalta tasa-arvoon liittyvät diskurssit edistävät inklusiota edistämällä positiivista suhtautumista vammaisia kohtaan ja toisaalta samaan aikaan ableistinen diskurssi vaikuttaa niin, että vammaisuus nähdään lähtökohtaisesti negatiivisena, ontologisesti sietämättömänä ja loppujen lopuksi tarpeettomana. Tämä jako osoittaa miten ontologisesti vammaisuuden positiivinen merkitys jää mahdottomaksi ja siitä puhuminen on mahdotonta. (Campbell 2009, 12.) Vaikeneminen vammaisuuden positiivisista merkityksistä on tällöin ainoa vaihtoehto.

Myös Vaahtera (2012) toteaa ettei ajatus vammaisen ruumiillisuuden vaalimisesta sovi vallitsevaan ajattelutapaan vammaisuudesta. Vaahtera tuo tästä esimerkkinä, kuinka halua kauneusihanteiden mukaiseen naiseen tai urheilulliseen vartaloon ei lueta kulttuurissamme arveluttavana ja näin sitä ei myöskään ole tarpeellista selittää. Vammaisen ruumiillisuuden haluaminen tulkitaan sen sijaan merkinä sairaudesta, mikä tekee sen mahdottomaksi. Vaahtera tuo myös esiin tärkeän huomion, miten vammoja itselleen haluavien ihmisten patologisointi osoittaa kuinka vammaisuus-vammattomuus -jaossa on mahdollista siirtyä

vain yhteen suuntaan. (Vaahtera 2012, 45.) Eli toisin sanoen marginaalista kohti keskustaa, kohti normaalin ideaalia.

Cambelin huomauttaa kuinka hetkestä, jolloin lapsi syntyy maailmaan, hän saa viestin, että vammaisena oleminen on aina jotenkin vähemmän ja huonompi kuin vammattomana oleminen. Vammaisuutta siedetään, mutta niin kauan kuin ableismin hallitseva ontologia on vallitsevassa asemassa, vammaisuus näyttäytyy luonnollisesti negatiivisena, ei vaihtoehtoisena ontologiana. Tämä ontologinen erillisyys onkin Cambellin mukaan saatava järkkymään, jotta olisi mahdollista havaita näitä lukuisia sävyjä ja monimutkaisuuksia ilman, että tullaan toistaneeksi näitä kiinteitä merkityksiä, jotka mahdollistavat esimerkiksi juuri vammaisuuden näkemisen ongelmallisena. Ainoastaan tällä tavalla on mahdollista horjuttaa ja purkaa nykyistä ontologista perustaa ja vastustaa ableismia. (Campbell 2008, 151; Campbell 2009, 14-15 ja 17.)

Ableismin tutkimus, erityisesti koskien sisäistettyä ableismia, ei vain keskity yksilöllisiin elämäntarinoihin vaan paikantuu kollektiivisesti muodostuneeseen aatehistoriaan ja sen myötä muodostuneisiin diskursiivisiin käytäntöihin. (Campbell 2009, 27.) Cambell (2009) huomauttaa, miten tulevissa tutkimuksissa voitaisiin tutkia vaihtoehtoisia tapoja tarkastella ”vammaisuuden menestystarinoita”. Usein nämä tarinat lähtökohtaisesti rakentuvat ajatukselle, että ”vammainen menestyy vammastaan huolimatta” mikä on erilainen kertomus kuin se, joka perustuu ajatukselle ”vammainen henkilö menestyy, koska hänellä on vamma”. Myös tarinat, jotka kertovat siitä, miten eletään ja ollaan olemassa samalla, kun ableismi vaikuttaa kaiken perustana. (Campbell 2009, 29.) Olen analyysissani lähestynyt aineistoa juurikin tästä näkökulmasta. Analyysissani hyödynnän kriittistä kyvykkyyksien tutkimusta. Käytän ableismin käsitettä tavoittamieni diskursiivisesti rakentuneiden merkitysten purkamisessa, joiden katson osaltaan rakentuneen aina ableistisen diskursin läpi. Toisin sanoen tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat käyvät kouluaan samalla, kun ableismi vaikuttaa kaiken taustalla.

Ableismi käsitteenä on hyödyllinen myös, koska se selittää vammaisten kokemuksia sorrosta sekä vammaisen identiteetin konstruktiota, sillä se keskittyy vammattomien

perspektiivin ääriäviivoihin. Vammattomien katse invalidisoi vammaisen ruumiillisuuden heikentäen vammaisten henkilöiden fyysistä pääomaa, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, miten vammaisten henkilöiden on mahdollista muuttaa ruumiillisuutensa taloudelliseksi, kulttuuriseksi, sosiaaliseksi ja emotionaaliseksi pääomaksi. (Loja, ym. 2014, 200.)

Ableismin käsitettä on käytetty inklusion piiloon jäävien osa-alueiden reflektointiin ja purkamiseen. Huomion kääntäminen ableismiin mahdollistaa diskursiivisesti muodostuneiden ja muodostuvien rakenteiden, käytäntöjen ja ajattelun tapojen, jotka muodostavat ja ylläpitävät kyvykkään ruumiin ensisijaisuutta ja estävät näin inklusion mahdollistumista, pitämällä vammaiset henkilöt ontologisesti erillään normaaleina pidetyistä, analysoimisen ja näkyväksi tekemisen. Näin mahdollistuu uusi näkökulma, joka ylittää pinnalliset ilmiöt, joilla on pyritty lähestymään ja poistamaan vammaisten henkilöiden kohtaamaa sortoa. (Giese & Ruin 2018, 155.) Analysiodessani aineistoa olen käyttänyt ableisimia edellä kuvatun tapaan, pyrkien tekemään näkyväksi niitä koulun ja erityisopetuksen käytäntöjä, jotka pitävät erityistä tukea saaviksi nimetyt oppilaat ontologisesti erillään normaaleiksi miellettyistä oppilaista ja näin estää täyden inklusion mahdollistumisen.

4.3 Subjektifikaatio erityistä tukea tarvitseväksi oppilaaksi

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen subjektifikaation käsitettä ja avaan sitä, millä tavalla käsite on tutkimukseni kannalta tärkeä. Tässä tutkimuksessa on keskeistä se, miten subjektifikaation avulla voidaan ymmärtää ja tehdä näkyväksi niitä käytäntöjä, jotka rakentavat eroja ja marginaalisuutta koulussa, vammauttavat tiettyjä oppilaita sekä rakentavat ja ylläpitävät hierarkista eroa koulussa. Subjektifikaatio-käsitteen käyttö analyyttisenä työkaluna osaltaan siis auttaa ymmärtämään ja tekemään näkyväksi niitä koulun ja myös erityisopetuksen käytäntöjä, jotka mahdollisesti osallistuvat epäoikeudenmukaisuuksien tuottamiseen. (ks. Youdell, 2007)

Anna-Maija Niemi (2015) kirjoittaa, miten subjektifikaation prosessissa henkilölle itselle muodostuu käsitys siitä, kuka hän on ja kuka hänestä voi tulla. (Niemi 2015, 17.) Olen

tutkimuksessani kiinnostunut siitä, millaisia subjektiviteetteja erityistä tukea tarvitseviksi nimetyillä oppilaille on tarjolla koulun käytännöissä, jotka käsitan diskursiivisesti muodotuneina ja muodostuvina. Ajattelen Niemen (emt.) tapaan subjektifikaation prosessina, jossa subjektille muodostuu kuva itsestä. Näin subjektifikaation käsitteen avulla voidaan tarkastella sitä, miten nämä koulun käytännöt, mukaan lukien erityisopetuskäytännöt, muovaavat erityisiksi nimettyille oppilaille mahdollistuvaa kuvaa heistä itsestään.

Koulun kontekstissa opiskelijat ja opettajat on yleensä ymmärretty liberaalin humanismin ehdoin, eli itsenäisinä yksilöinä, joilla on vapaus valita millaisia henkilöitä he ovat. (Davies 2006, 425). Toisaalta tämä valinnanvapaus voidaan ymmärtää myös toisella tapaa tarkastelemalla juurikin subjektifikaation prosessia. Subjetifikaatiolla tarkoitetaan ajatusta, jonka mukaan subjektiksi tullaan olemassa oleviin diskursseihin, joita emme siis koskaan itse valitse, sopeutuen ja alistuen. Tullakseen mahdolliseksi subjektiksi, subjektin on siis sopeuduttava ja alistuttava jo olemassa oleviin diskursseihin ja nämä diskurssit on otettava omaan käyttöön osaksi itseä, osaksi omaan toimijuutta. Tämä on välttämätöntä, jotta subjekti voi muodostaa ja ylläpitää omaa toimijuutta. (Butler 1997, 2; Davies 2006, 426.)

Subjektifikaatio osoittautuu paradoksaaliseksi ja ambivalentiksi prosessiksi, jossa subjekti ilmaisee omaa toimijuuttaan muodostaessaan itseään ottamalla käyttöön saatavilla olevia diskursseja ja kulttuurisia käytäntöjä, mutta samaan aikaan subjekti subjektivoidaan, se pakotetaan tulemaan subjektiksi ja alistumaan näissä samoissa diskursseissa ja kulttuurisissa käytännöissä. Alistuminen vallan ehtoihin tapahtuu siis yhtä aikaa niiden hallinnan kanssa. Mitä paremmin olemassa olevat käytännöt ja diskurssit on otettu haltuun ja mitä paremmin subjekti niihin myös alistuu, sitä täydellisempi subjektifikaatio on saavutettu. Subjektiksi muodostuminen riippuu ulkoisista ehdoista, joita toistetaan ja joihin mukaudutaan. Subjekti ei ole mahdollinen ilman tätä hallinan ja alistumisen paradoksaalista samanaikaisuutta. (Davies 2006, 425–426; St. Pierre 2000, 502; Butler, 1995, 45–46.) Näin ajateltuna tämä edellä kuvattu valinnanvapaus tulee kyseenalaistetuksi.

Erityisopetukseen kytkeytyvät käytännöt ja käsitteet, kuten erityisen tuen tarve tai erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas, merkityksellistyvät diskursiivisesti rakentuvina ja sosiaalisesti

jaettuina. (Niemi 2015, 18.) Voidaan ajatella, että erityistä tukea saaviksi nimettyjen nimettyjen oppilaiden subjektiviteetit tuottuvat ja muodostuvat yhä uudelleen ja uudelleen näissä diskursiivisesti rakentuneissa erityisopetuksen käytännöissä. (Youdell 2007, 22).

Subjektifikaatio tapahtuu osaltaan aina ableistisessa tietojärjestelmässä, joka jakaa ihmisiä monin tavoin kyvykkäisiin ja kyvyttömiin, kuten edellisessä ableismia käsottelevässä luvussa olen tuonut esiin. Koulussa ableistisen diskurssin voidaan katsoa näkyvän esimerkiksi siinä, miten koulussa institutionaalisesti on tuottunut ymmärrys siitä, millainen ja kuka on ideaali ja tarkoituksenmukainen oppilas, jolloin samalla tuottuu kuva siitä millainen ja kuka ei ole (Youdell 2006, 22). Mietola (2014) kirjoittaa, miten erityisyyteen liitetyt segregoivat historialliset käsitykset ja merkityksenannot, joissa rakentuu käsitys tiettyjen oppilaiden kyvyttömyydestä osallistua yleisopetukseen ja sen käytäntöihin, kulkevat mukana tämänhetkisissä erityisopetusta koskevissa käytännöissä, ja näitä uusinnetaan ja ylläpidetään yhä uudelleen näissä erityisopetuksen käytännöissä. (Mietola 2014, 18.) Subjektifikaation prosessin tarkastelua apuna käyttäen voidaan ymmärtää, miten subjekti saavuttaa kunnollisuuden suhteessa koulun käytäntöihin siten, että se samanaikaisesti ottaa haltuun ja alistuu niihin. Näin ollen henkilön menestyksen koulussa voidaan ajatella olevan riippuvainen siitä, missä määrin hän on kykenevä toimimaan tavalla, joka tekee hänestä koulun näkökulmasta sopivan ja tarkoituksenmukaisen yksilön. (Davies ym. 2001, 172–173.)

Omaksi otettu opettajan näkökulma koulun sääntöihin voi toimia mahdollisuutena kohti kunnollisuuden täyttä hallintaa. Tällä opettajan näkökulmalla onkin suuri merkitys, sillä opettaja on se henkilö koulussa, jolla on valtaa tuomita ja palkita oppilaita heidän teoistaan. Tämä merkitsee yksilöille myös sitä, millaiset mahdollisuudet heillä on tulla huomatuiksi ja hyväksytyiksi. (Hohti 2007, 56.) Näin ajateltuna elinkelpoisiksi subjekteiksi tavallisessa koulussa, tavallisilla luokilla näyttävät osoittautuvan ne oppilaat, jotka ovat kykeneviä ja halukkaita mukautumaan näihin ehtoihin. Ne, jotka puolestaan eivät pysty vastaamaan näihin ulkoa määräytyviin normaaliuden vaatimuksiin jäävät koulun näkökulmasta ”normaalin” ja sopivan oppilaan määritelmien ulkopuolelle. Vammaisille tai muulla tavalla erityistä tukea tarvitseville oppilaille ei näin ollen näytä juuri olevan tilaa ”normaalin” eikä koulun kannalta sopivan oppilaan kategorioissa, vaan

heidän on ennen kaikkea pakko olla puutteellisia suhteessa koulun normaaliin ja tämän puutteellisuutensa kautta määrittyviä. Tämän ajattelen myös osaltaan korostavan näiden oppilaiden roolia ennen kaikkea vammaisina tai muulla tavalla erityistä tukea tarvitsevina oppilaina, ei oppilaina muiden joukossa.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen kohteena on se, miten oppilaat kertovat koulunkäynnistään ja millaisia diskursiivisesti tuottuneita merkityksiä heidän puheestaan on mahdollista tavoittaa. Kysyn myös, millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia oppilaille on tarjolla näissä koulun käytäntöjen mahdollistamissa ja raajaamissa diskursseissa. Tutkimuskysymykset ovat näin ollen seuraavat:

- Millaisia merkityksiä oppilaiden koulunkäynnille rakentuu heidän puheessaan?
- Millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia oppilailla on tarjolla olevissa diskursseissa?

Tätä puhetta siis tarkastellaan diskurssianalyttisista lähtökohdista. Sovellan myös dekonstruktiivista otetta yhdessä diskursiivisen luennan kanssa. Seuraavassa luvussa tarkastelen näiden kahden lukutavan eirtyispiirteitä ja niiden yhdistämistä tutkielmani kannalta sopivaksi lukutavaksi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettiset kysymykset korostuvat ja näin ollen tutkijan työssä keskeistä on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Tutkielmani olen toteuttanut parhaani mukaan tutkittavien ihmisarvoa kunnioittaen. (Pelkonen & Louhiala, 2002, 129.). Tieteellistä käytäntöä noudattaen pyrin tutkimustyössäni yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen sekä rehellisyyteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 130–132.) Olen säilyttänyt ja käsitellyt keräämäni aineiston sekä kirjoittanut tutkimusraportin niin, ettei tutkittavien anonymiteetti ja yksityisyyden suoja kärsi. Olen myös varmistanut, että jokainen haastateltavista osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti. Jokaiselle alaikäiselle haastateltavalle ja heidän huoltajilleen selvitin tutkimuksen tarkoituksen ja sen, mihin heiltä kerättävää aineistoa on tarkoitus käyttää. Jokaiselta alaikäiseltä haastateltavalta ja heidän vanhemmaltaan on pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Luvan tutkimuksen tekemiseen olen pyytänyt kouluista ja kuntien sivistystoimen johtajilta asiaan kuuluvalla tavalla. Jaoin haastateltaville (oppilas ja huoltaja sekä opettajat, joita haastattelin) ja tutkimukseeni osallistuneille kouluille yhteystietoni, jotta heillä on mahdollisuus ottaa minuun yhteyttä tutkielmaani koskevissa kysymyksissä.

6.1 Tutkijaa pakeneva tutkimus – näkökulmia tietoon, tietämiseen, tiedon tuottamiseen ja tutkijuuteen

Jäsennän tietämistä, tietoa ja sen tuottamista osana tutkimukseni tekemistä tässä luvussa feministisiin jälkistrukturalistisiin teoretisointeihin tukeutuen. Jälkistrukturalistinen analyysin mahdollistamana voidaan tutkia, miten diskurssit ja vallan muodot tuottavat aivan tietynlaista tietoa ja totuuden. Esimerkiksi tässä tutkimuksessani tarkastelen diskurssien tuottamaa tietoa erityistä tukea tarvitseväksi nimettynä oppilaana olemisesta, johon on totuttu liittämään muun muassa oletus heikkoudesta ja kyvyttömyydestä, ja sitä, miten nämä ovat tulleet luonnollistetuiksi. Tässä on keskeisesti kyse siitä, että tieto, tietäminen, tietäjä ovat kaikki diskursiivisesti tuottuneita. Koska on mahdotonta irtautua vallasta ja diskurssien tuottavuudesta, tulisi luopua kokonaan ajatuksesta, että olisi ylipäättään mahdollista tuottaa viatonta, objektiivista tietoa, jolla olisi mahdollista saavuttaa

absoluuttinen totuus asioista. Jälkistrukturalistinen kritiikki edellyttää itsestäänselvänä pidettyjen totuuksien ja tiedon jatkuvaa uudellen arviointia. (St. Pierre 2000, 499–500.) Kyse ei kuitenkaan ole siitä, ettei mikään olisi todellista, vaan jälkistrukturalistinen käsitys tiedosta ja tietämisestä nostaa tarkastelun kohteeksi tietoa ja tietämistä koskevat rajoitukset (Davies 2004, 4–5).

Jälkistrukturalismi on merkinnyt tiedon ja sen tuottamisen moninaisen paikantuneisuuden alleviivaamista (Liljeström 2004, 15.) Seuraavaksi tarkoitukseni on kuvata, miten jälkistrukturalismi jäsentää tutkimusta ja sen kautta tuottuvaa tietoa. Ensinnäkin mikään kerätty aineisto ja siitä johdettu tieto ei tarjoa läpinäkyviä ja ehdottomia todisteita todellisuudesta. Tutkija ei voi myöskään asettua valtasuhteiden ja diskursiivisten käytäntöjen ulkopuolelle. Erilaiset lausumat ja kuvaukset, joilla tavoitellaan tietoa jostakin asiasta kuvaavat pikemminkin tapoja, joilla jotakin asiaa on pyritty tekemään ymmärrettäväksi kuin sitä, että niiden avulla olisi mahdollisuus saavuttaa objektiivista tietoa. (Davies 2004, 4.)

Tietomme voidaan katsoa näin ollen olevan aina osittaista, tilanteista ja jatkuvassa tulemisen tilassa olevaa. Tutkimuksessa tuotettava tieto ja tietäminen on näin ollen sosiaalisesti rakentuvaa, paikkaan, aikaan ja diskursiivisiin käytäntöihin sitoutunutta. Historiallisessa prosessissa toiset asiat määritellään tiedoksi, kun taas toiset marginalisoidaan tiedon kenttään kuulumattomiksi. Tiedon valta luo, järjestää ja luonnollistaa. Jälkistrukturalismin avulla mahdollistuu tutkijan oman tietämisen purkaminen sekä omien oletusten ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen. (Hakala ja Hynninen 2007, 211, 214; Hakala 2007, 79; Naskali 2003, 25.)

Kun tutkija valitsee aineiston tai tietyn tekstin tarkasteltavakseen, tämän valinnan perustana ovat toimineet tietyt tavoitteet. Aineiston tai tekstien merkitykset eivät piile niissä itsessään, vaan merkitykset ovat aina riippuvaisia siitä luennasta, jolla valittu aineisto suhteutetaan muihin teksteihin ja aiempiin keskusteluihin ja kysymystenasetteluihin. Merkitykset luodaan moninaisessa esiymmärrysten, teoreettisten ja menetelmällisten kysymysten verkostoissa. (Liljeström 2004, 19.) Kristiina Brunila (2009) kuvaa oivallisesti tätä paradoksaalista kaksoisliikettä kirjoittamalla, miten teoriaa ja

kokemusta voi ajatella vastavuoroisena suhteena, jossa kokeminen ja teorioiden muodostaminen tuottavat toinen toisensa. Brunila kirjoittaa, miten ihmiset tuottavat teorioita ja teorit tuottavat ihmiset, kuten tietävä subjekti muodostaa tietoa ja muodostuu kulloisenkin tietämisen kautta. (Mt., 39.)

Se, mitä pidetään totena, on diskursiivisesti tuottunutta ja näin myös vaikeasti kyseenalaistettavissa. Sitä, millä tavoin subjektit kuvailevat näkemäänsä ja ajatuksiaan, voidaan pitää seurauksena siitä, millä tavalla diskurssit ovat heitä muokanneet. Jälkistrukturalismi pyrkii purkamaan ja avaamaan niitä tapoja, joilla todellisuus on konstruoitu. Näin esimerkiksi dekonstruktion avulla on purettu binaarisia vastakohtia ja tunnistettu tämän tapaisen ajattelun rajoittavaa vaikutusta. Näin on myös voitu ehdottaa tapoja tämän tapaisen ajattelun ylittämiseen. (Davies 2004, 4–5.) Dekonstruktion käsitettä avaan enemmän tämän tutkimuksen luvussa 6.3.2.

Jälkistrukturalistien kirjoituksia ei ole tarkoitus pitää ehdottoman lopullisina. Jälkistrukturalismi pitää avoinna mahdollisuuden uusille ja taas uusille avauksille, ja pyrkii välttämään vakiintumisen tilaa. Jälkistrukturalistisen analyysin tarkoituksena ei puolestaan ole paljastaa piilotettuja totuuksia vaan häiritä sitä, mitä pidetään itsestäänselvänä ja muuttumattomana. (Davies 2004 6-7.)

6.1.2 Tutkijaa pakeneva tukimus – kuljeskelua tutkimuksen rajoilla, tarkastelussa tutkimuksen tekeminen nomadisella otteella

Tutkimuksen tekeminen nomadisella, kuljeskelevalla otteella mahdollistaa ajattelun, jossa tutkimuskohdetta ja tutkimusaineistoa ei nähdä tutkijasta erillisinä, eheinä osina joilla on alku ja loppu (Ikävalko & Kurki 2014, 222). Nomadisen ajattelun avulla mahdollistuu tutkimuskohteen, tutkimusaineiston ja tutkimuksen kentän kuten yhtä lailla tutkivan subjektin näkeminen jatkuvasti uudelleen muotoutuvina, jolloin tutkimus ja sen eri vaiheet ja kuten myös tutkija itse ajatellaan jatkuvan uudelleen tulemisen tilassa olevina. Nomadinen tietäminen kohdistaa huomion etenkin tutkivaan subjektiin ja siihen miten se muodostuu tutkimuksen kuluessa. Myös tutkijan paikantumisen katsotaan olevan jatkuvassa muutoksessa. Näin ollen tutkijan paikantumisen, eli tiedon tuottamisen

näkökulmien ja lähtökohtien, jotka muodostuvat niissä tutkimuksen teoreettisissa ja poliittisissa diskursseissa, joiden kanssa tutkiva subjekti kulloinkin tutkimustaan tekee, katsotaan vaihtelevan tutkimuksen aikana. (Ikävalko 2016, 79 ja 97.) Tutkijan subjektiviteettiä ei myöskään nähdä puhtaasti omakohtaisena ja näin ollen muista erillään olevan identiteettin ei ajatella olevan mahdollinen sillä todellisuudessa kukaan ei ole yksi, vaan subjekti muodostuu yhteydessä muihin subjekteihin ja maailmaan. (Ikävalko & Kurki 2014, 222). Ja kuten Elina Ikävalko (2016, 97) osuvasti väitöskirjassaan toetaa:

Tietenkin myös teksteihin, joissa tekijänä lukee vain oma nimeni, on ollut mukana vaikuttamassa koko joukko ystäviä ja kollegoita, nimettömiä arvioitsijoita, tutkimuksen osallistujia ja lukemiani tekstejä. Kuljeskelevaa tutkimusta tehdään siten erilaisissa kokoonpanoissa ja monenlaisten ihmisten, elävien ja kuolleiden, seurassa.

Näin ajattelen myös itse tehneeni tätä tutkimusta yhdessä kohtaamieni ihmisten kanssa. Olen lukenut toisten kirjoittamia tekstejä, artikkeleita, opinnäytetöitä jne., tuntemattomien ja tuttujen. Olen keskustellut muiden opiskelijoiden ja työni ohjaajien kanssa. Olen käynyt lukemattomia keskusteluja ystäväni kanssa, pyytänyt heitä kuuntelemaan ja kuunnellut. Mukana ovat olleet haastattelemani oppilaat ja opettajat, tutkimukseen osallistuneet toisinaan myös ne, jotka eivät ole tarkoituksella tutkimukseeni osallistuneet. Ajattelen, ettei tutkimuksen tekemisen, eikä näin ollen tiedon tuottamisen ole mahdollista eritäytyä omaksi muusta ajattelustani irralliseksi todellisuudekseen. Näin olen kuljettanut tutkimustani ajatuksissani silloin, kun olen ollut seuraamassa siskonpoikieni ja myös kummipoikani, näiden erityistä tukea saaviksi nimettyjen ja kategorisoitujen lasten, mutta myös heidän perheidensä elämää. Nämä kaikki ihmiset ovat kietoutuneet osaksi elämäni ja samalla ne väistämättä kietoutuvat osaksi tätä tutkimusta ja sen tekemistä.

Nomadinen, kuljeskeleva, rihmastomainen ajattelu hyväksyy tiedon osittaisuuden, epäjatkuvuuden ja keskeneräisyyden. (Ikävalko 2014, 20; Ikävalko 2016, 113.) Tutkimukseni aineiston olen tuottanut haastattelemalla oppilaita ja heidän joitakin opettajiaan. Olen istunut oppitunneilla ja opettajanhuoneessa odottaessani seuraavaa mahdollista haastateltavaa. Ensin yhdessä koulussa, sitten toisessa. Toisinaan oppitunteja havainnoiden ja niistä muistiinpanoja kirjoittaen. Toisaalta olen myös seurannut sivusta opettajien kahvihuonekeskusteluja ja myös osallistunut itse keskusteluun. Kulkiessani

koulun käytävällä läsnäolooni myös puututtiin muiden kuin haastateluun osallistuneen luokan oppilaiden osalta. Sain vastata kysymyksiin siitä, kuka olen ja mitä teen heidän koulussaan. Olen havannoinut koulun arkea kirjoittamalla muistiinpanoja ja seuraamalla oppitunteja mutta myös tahtomattani, kun olen ollut paikalla. Nämä hetket, jolloin olen ollut fyysisesti paikalla tuottamassa aineistoa ja vain ollut, ovat olleet vain lyhyitä vierailuja, pieniä hetkiä koulun eletyssä arjessa, keskittyen pääsääntöisesti haastattelemini oppilaiden kouluarkeen. Näin ajattelen tietoni olevan hyvin sirpaleista ja epätäydellistä (Ikävalko 2014, 20).

Koska nomadisen tutkijan ei ajatella olevan aineistostaan erillinen, ajatellaan aineistonkin laajenevan ja muuttuvan tutkivan subjektin muutokseen ja uudelleen tulemisen myötä (Ikävalko 2014, 27; Ikävalko & Kurki 2014, 22). Vaikka analyysissäni analysoin keräämiäni oppilaiden haastatteluja, ajattelen, ettei ajatteluni yksin rajaudu vain näihin haastatteluihin, vaan aineistot ovat syntyneet kaikkialla siellä missä ajatuksineni olen tutkimukseni kanssa kulkenut, tahtomattani ja tarkoituksella.

Nomadisen kuljeskelevan otteen avulla voidaan edellä kuvattuun tapaan korostaa tutkimuksen tiedon muodostumista liikkeenä eri aikojen ja paikkojen välillä. (Ikävalko 2016, 83.) Tutkimuksen käsittäminen nomadiseksi näkee tietämisen ja johtopäätöksiin tulemisen tapahtuvan kuljeskellen ja rihmastomaisesti (Deleuze 1992; ref. Kurki et.al 2016, 128). Rihmastomaisuuden voidaan ajatella kuvaavan tilaa, jossa ei ole alkua, eikä sen kummemmin loppuakaan. Se on kuljeskelua eteen ja taakse sekä kohti ja pois, rihmastossa, missä pienet säikeet yhdistyvät toisiinsa, osittain ennakoimattomalla ja sattumanvaraisella tavalla. (Guttorm 2014, 10.)

Näin käsitän tutkimuksen teon kuljeskeluna, jossa erilaiset kohtaamiset maailman kanssa luovat rihmaston, jota pitkin kulkea. Ajattelen tutkimukseni muodostuneneen näissä osittain sattumanvaraisissa ja ennakoimattomissa kohtaamisissa maailman kanssa. Olen tehnyt tätä tutkimusta keväästä 2015 lähtien ja ajattelen, etteivät käsitykseni siitä, mitä tutkimuksen tekeminen on, ole pysyneet muuttumattomana. Uudet kohtaamiset maailman kanssa ovat muuttaneet käsitystäni siitä, mitä tutkimuksen tekeminen voi olla. Aikaa on kulunut niin paljon, että myös suhteeni aiheeseen ja aineistoihin ovat näin ollen väistämättä

muodostuneet uudella tavalla moneen kertaan. (Ikävalko 2016, 84.)

Olen opiskelijana osa tiettyä tiedeyhteisöä, joka on väistämättä vaikuttanut tutkimuksen aikana tekemiini valintoihin. Olen kulkenut tietyn matkan, vaikkakin osin ennakoimattoman, joka on tuonut eteeni tietyt kirjoitukset, aikaisemmat tutkimukset ja ihmiset ajatuksineen ja tietämisineen. Näin ollen minä sekä tutkimukseni on muodostunut näissä kohtaamisissa ja vain näissä. Muunlainen kohtaaminen maailman kanssa olisi todennäköisesti synnyttänyt jotain aivan muuta, kuin mitä tutkimukseni on nyt, mitä itse olen.

Omassa tutkimuksessani olen halunnut koetella vaihtoehtoisia tapoja ajatella, ymmärtää ja sanoittaa maailmaa tutkimani ilmiön puitteissa. Olen tutkimuksessani kurottanut kohti mahdollisuutta ajatella ja tietää toisin. Olen koetellut mahdollisuutta horjuttaa kiinteinä ja muuttumattomina nähtyjä totuuksia kyseenalaistamalla niiden itsestäänselvyyskäsiä. Olen halunnut etsiä mahdollisuuksia vaihtoehtoisten ontologioiden esiin tulolle, sallimalla itselleni ajatuksen jatkuvasta liikkeellä olosta suhteessa tutkimuksen tekemiseen, aineistoon, tutkimuskohteeseen ja tutkimuskenttään. Näin olen ajattelen nomadisen tutkimuksen tekemisen ja tutkijuuden, joka etsii epävarmaa tunnustelemaa suhdetta erilaisten asioiden välillä ja kokeilee itsestään selvänä pidetyn takana olevaa, kuvaavan hyvin tapaani asemoitua tutkimuksen tekemiseen. (Kurki, Ikävalko & Brunila, 2016, 128.)

6.2 Haastatteluja, havainnointia ja mukana oloa – katsaus aineiston tuottamiseen

Tutkimusaineiston kokosin haastattelemalla lukuvuoden 2015 - 2016 aikana viittä pienluokkaa käyvää oppilasta ja 10 erityiskoulua käyvää oppilasta. Iältään oppilaat olivat tuolloin 11-16 vuotiaita, 5-9. luokkalaisia. Ensimmäisen haastattelun toteutin syksyllä 2015 haastattelemalla minulle entuudestaan tuttua, tuolloin kuudesluokkalaista pienluokkaa käyvää 12 vuotiasta oppilasta. Loput haastatteluista toteutin keväällä 2016. Haastateltavista 7 oli poikia ja 8 tyttöjä. Ajattelin, että iältään 11-16 -vuotiaat tai tätä vanhemmat oppilaat olisivat tarpeeksi kypsiä vastaamaan haastattelua varten muodostamiini haastattelukysymyksiin (ks. Liite 3.).

Haastattelin jokaista oppilasta yksitellen. Litteroin oppilaiden haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, noin viikon sisällä. Näin halusin varmistaa, että haastattelutilanne ja keskustelu ja se, miten olin niitä tulkinnut jo haastatteluhetkellä olisivat mahdollisimman tuoreessa muistissa. Ajattelen, että haastatteluista koostuvan aineiston analyysi alkoi osaltaan siitä hetkestä, kun aloitin ensimmäisen oppilaan haastattelun. Litteroinnissa huomioin pidemmät tauot, naurahdukset, sekä muutoin oppilaiden kerronnan kannalta oleellisiksi katsomani elehdintä, mutta kaikkein pienimmät tauot, äännähdykset tai eleet jätin kirjaamatta ylös. Oppilaiden haastattelujen kesto vaihteli 15-23 minuutin välillä ja litteroitua tekstiä haastatteluista kertyi 145 sivua. Tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi muutin analyysissä esiin nostamissani aineisto-otteissa oppilaiden, koulujen ja paikkojen nimet.

Haastattelujen lisäksi havainnoin pienluokan oppitunteja. Kirjoitin näistä havainnoista myös muistiinpanoja. Haastattelin myös pienluokan opettajaa, tehden tästä samalla muistiinpanoja. Tämä oli opettajan toive, ettei hänen puhettaan nauhoitettaisi. Haastattelin myös kahta erityiskoulun opettajaa. Nämä haastattelut nauhoitin ja myös litteroin. Tarkoitukseni ei ollut tehdä etnografista tutkimusta mutta ajattelen, että kokemani ei voi olla vaikuttamatta ajatteluuni analyysin taustalla. Pääpaino tutkimuksessani on kuitenkin oppilaiden haastatteluissa ja niiden analysoimisessa.

Haastattelukysymysten laadinnassa sovelsin teemahaastattelun periaatteita. Koen teemahaastattelun soveltamisen tässä tutkimuksessa hyvänä ratkaisuna, sillä teemahaastattelussa on mahdollisuus edetä yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen tai aihealueiden varassa. Oppilaille laatimassani haastattelurungossa aihealueita oli viisi (*Yleiset, Koulupolku, Siirtyminen erityis-/pienluokalle/erityiskouluun, Opiskelu, oppiminen, opettajat sekä Sosiaaliset suhteet/kaverisuhteet*). Haastattelukysymykset muodostin tukeutumalla aikaisempiin tutkimuksiin, joissa tutkittiin erityisluokkien, pienluokkien ja erityiskoulujen oppilaiden kouluarkea ja kokemuksia. (esim. Mietola 2014; Helakorpi ym. 2014.)

Haastattelussa aihepiirit olivat kaikille oppilaille samat, mutta haastattelussa oli mahdollisuus edetä eri teemojen ja kysymysten välillä joustavasti niin, että kulloinenkin

haastaattelu muodostui omanlaisekseen kokonaisuudeksi sen mukaan mistä teemasta milloinkin oli luontevinta keskustella kulloisellakin halulla ja intensiteetillä. Teemahaastattelulle ominaista onkin, ettei haastattelussa tarvitse seurata kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä vaan oleellisinta on, että kaikki aihealueet tulevat käsitellyiksi. Haastattelussa voidaan edetä näin keskustelunomaisesti eri teemojen ja kysymysten välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Haastattelutilanne on erityinen tilanne, johon asetutaan aivan tiettyä tehtävää varten. Näin myös haastattelupuhe on aivan tietynlaista puhetta. Eri haastattelujen lähtökohdat saattavat vaihdella tilanteesta ja kontekstista riippuen merkittävästi. Haastateltavat kiinnittyvät kukin eri tavalla erilaisiin sosiaalisiin ja taloudellisiin suhteisiin, joista he myös haluavat keskustella eri tavalla. Näin samatkin haastattelukysymykset saavat erilaisia merkityksiä haastattelutilanteesta ja haastateltavan niistä tekemistä tulkinnoista riippuen. Näin myös tekemäni haastattelurunko ja sen sisältämät kysymykset saattoivat saada hyvin erilaisia merkityksiä haastateltavasta ja haastattelun sen hetkisistä tilannesidonnaisista tekijöistä riippuen. (Mietola, R. 2007, 160; Tolonen & Palmu 2007, 99.)

Haastatteluja tehdessäni koin tärkeäksi tietynlaisen joustavuuden säilyttämisen, jolloin haastattelussa voitiin edetä haastateltavan kerronnan ja puheen tahdissa. Pyrin haastatteluissani siihen, että haastateltavat saivat rauhassa puhua niistä asioista mitkä he itse kokevat tärkeäksi tutkittavan aiheen puitteissa. Pyrin haastattelessani myös siihen, että jätin tilaa tutkittavien tekemille avauksille, vaikeivat ne välttämättä suoraan liittyneetkään tutkittavaan aiheeseen. Olin tietoinen, että nämä avaukset saattoivat sisältää itsessään, jotain merkityksellistä, mikä avautuisi tutkijana minulle ehkä vasta analyysissa, vaikka sitä ei vielä haastattelutilanteessa osaisikaan ajatella. (Tolonen & Palmu 2007, 99 –100.) Annoin heidän puhua heille tärkeistä teemoista. Huomasin, että eri teemat puhuttelivat haastateltavia eri tavalla ja toiset kertoivat enemmän tietystä teemasta kuin toiset. Haastateltavat myös liittivät eri tavalla eri teemoja osaksi kerrontaansa ja tarinaansa. Toiset teemat tuntuivat avaavan haastateltavien kerronnassa tilan hyvinkin henkilökohtaisille kokemuksille ja kertomuksille. Toisinaan haastattelemiani oppilaita oli vaikea saada kertomaan asioistaan ja koin silloin enemmän tarvetta tukeutua haastattelurunkoon sellaisenaan.

Haastateltaessa lapsia ja nuoria erityispiirteenä on, ettei lapsi voi päättää itse osallistuuko haastatteluun. Lupa haastattelemiseen neuvotellaan tutkimuseettisistä ja lainsäädännöllisistä syistä aina ”portinvartioiden” eli lapsesta vastuussa olevien aikuisen kanssa. (Ruusuvuori ja Tiitula 2005, 147; Lappalainen 2006, 17.) Koulussa tehtävän haastattelun lisäksi vanhempien ja lasten lupa haastatteluun ei riitä, vaan lupa tarvitaan myös kunnan sivistystoimen johtajalta, koululta ja opettajalta, jonka oppilaita haastattelu koskee. Lupaprosessi on näin ollen monikerroksinen ja -vaiheinen. Itse kysyin lupaa ensin kunnan sivistystoimen johtajalta, tämän jälkeen koululta ja opettajilta. Pyysin opettajia informoimaan oppilaiden vanhempia ja oppilaita ja kerroin olevani valmis tulemaan koululle kertomaan tutkimuksestani sekä opettajille, että oppilaille. Sain todeta, ettei haastateltavien löytyminen ollut itsestään selvää ja haastateltavien löytyminen katkesi monesti opettajiin. Toisinaan lähettämiini kyselyihin ei vastattu lainkaan. Usein sain vastaukseksi pienluokkien opettajien kokemuksen siitä, ettei heillä ollut resursseja, jotta haastattelujen toteuttaminen olisi mahdollista.

Huolimatta siitä, että olin pyytänyt opettajia ja oppilaiden vanhempia yhdessä nuorten kanssa sopimaan haastatteluun osallistumisesta lähettämissäni lupalomakkeissa (ks. Liite 1. liite 2. ja liite 3.) toisinaan oppilaat eivät olleet ennen haastattelutilanteen alkua olleet tietoisia haastattelusta ja että olin pyytänyt heitä haastateltaviksi. Oppilaan vanhempi, opettaja, oppilaitos olivat antaneet luvan haastattelulle, mutta asiasta ei oltu keskusteltu ennen varsinaista haastattelupäivää luokassa eikä kaikkien lasten tai nuorten kotona. Koin tärkeäksi varmistaa lapsilta/nuorilta itseltään, että he antavat suostumuksensa haastatteluun. Pyysin jokaiselta oppilaalta vielä lupaa kasvotusten. Kysyin jokaiselta oppilaalta, oliko hänelle kerrottu haastattelusta ja tutkimuksesta ennen haastattelua. Mikäli näin ei ollut, esittelin lyhyesti itseni ja miksi olin tullut heitä haastattelemaan. Kerroin oppilaille, että nauhoitan haastattelut myöhempää litterointia varten. Varmistin oppilailta että nauhoittaminen sopii. Kerroin myös haastattelun aluksi, että haastattelut käsitellään luottamuksellisesti, ja että kaikki tutnnistetiedot poistetaan niin ettei niistä ole mahdollista tunnistaa oppilasta eikä oppilaitosta, jossa oppilas käy koulua. Kerroin myös, mihin haastatteluja käytän.

Ennen haastatteluja keskustelin oppilaiden kanssa vielä siitä, että heillä on haastattelun missä vaiheessa vain mahdollisuus keskeyttää haastattelu. Lopuksi kysin oppilaiden ajatuksia koskien haastattelua ja heidän kertomaansa. Kysyin, onko kerronnassa mukana asioita, joita he halusivat tarkentaa, muuttaa tai kenties jättää kokonaan pois. Kysyin lopussa tunnelmia haastattelun suhteen. Yleisesti oppilaat vastasivat, ettei heillä ollut mitään lisättävää ja, että heidän mielestään oli ollut ”ihan kiva” osallistua haastatteluun. Tämän jälkeen santottiin heipat ja lähdettiin pois. Koin kuitenkin, etteivät oppilaat juurikaan jääneet pohtimaan kysymyksiä, vaan tilanteesta poistuttiin pikaisesti takaisin koulun arkeen. Sain myös kuulla osallistuessani eräälle oppitunnille, ettei haastattelu ollut ollutkaan oppilaalle mieluinen kokemus siitä huolimatta, että hän oli vastannut minulle sen olevan ”ihan ok” ja ”ihan kiva”.

6.2.1 Ajatuksia haastatteluihin liittyen – tilanteiden tulkintaa

Haastatteluissa sosiaalinen konteksti, haastattelutilanne, aika ja paikka sekä haastattelijan ja haastateltavan suhde ovat merkityksellisiä. Ne vaikuttavat siihen miten tutkimuksen teemoja ja kysymyksiä lähestytään, miten niihin reagoidaan, vastataan ja miten niistä neuvotellaan. Ne vaikuttavat myös siihen, miten merkitysten yhteinen rakentuminen mahdollistuu. (Heyl 2001; ref. Tolonen ja Palmu 2007, 91.) Haastatteluaineistoa analysoidessa on näin ollen tärkeää huomioida haastattelutilanteen erityisyys ja vuorovaikutuksen merkitys. Merkitysten rakentamisessa sen, mitä kerrotaan, lisäksi on vähintäänkin yhtä tärkeää se, miten kerrotaan. Haastattelutilanne, haastattelukysymykset, tutkijan läsnäolo ja vuorovaikutus valtasuhteineen sekä tilannekohtaiset tapahtumat vaikuttavat siihen mistä voidaan puhua ja millaisten merkitysten tuottaminen on mahdollista. Oppilaiden haastatteluissa haastattelutilanteen lisäksi koulun arki ja kouluyhteisön käytännöt rajaavat oppilaiden mahdollisuuksia kuvata itseään sekä kertoa asioista. Toisin sanoen sen, mitä ja miten kerrotaan taustalla on kysymys siitä, millaiset kertomukset ovat tietyssä diskursiivisessa käytännössä mahdollisia. (Mietola, 2007. 151, 153 ja 158; ks. myös Elina Ikävalko 2016.)

Palmu ja Tolonen kirjoittavat, miten tutkittavat eivät aina ole halukkaita kertomaan haastattelijalle asioistaan siitäkin huolimatta, että ovat ensin olleet myöntyviä

osallistumaan haastatteluun. He huomauttavat, että tutkijan olisi hyvä oppia sietämään myös hiljaisuutta ja hämmennystä sekä analysoimaan niitä. (Tolonen ja Palmu 2007, 101.) Olen pyrkinyt pysähtymään ja antanut analyysille aikaa juurikin näiden yllätysten ja hiljaisuuksien kohdalla. Olen pohtinut, millaisia merkityksiä nämä hiljaisuudet ja hämmennykset voisivat pitää sisällään, miten niitä tulkitseen. Toisaalta Palmun ja Tolosen kirjoitus nostaa minulle elävästi mieleen tilanteen, jossa haastattelin yhtä erityiskoulun oppilasta. Haastatteluja oli ollut vaikea saada riittävästi ja koin sillä hetkellä painetta aineiston tuottamiseen. Haastateltava oppilas ei juurikaan suostunut vastaamaan kysymyksiini, vaikka olin juuri varmistanut hänen suostumuksensa haastatteluun. Haastattelun lopuksi pyysin oppilasta vielä palaamaan tiettyihin kysymyksiin, jotka käsittelivät oppilaan kokemusta omasta koulunkäynnistä ja koulujärjestelyistä. Oppilas vastasi kysymyksiini mutta samalla minut valtasi tunne siitä että olin ylittänyt valtuuteni ja huomasin potevani tästä syyllisyyttä, joka yhä edelleen nousee pintaan kun palaan tuohon hetkeen. Intressini tuottaa aineistoa ei jättänyt tilaa hiljaisuudelle. Koen etten pystynyt sietämään tilanteesta syntynyttä hämmennystäni. Ajattelen, että asemani suhteessa oppilaaseen haastattelijana, tutkijana ja aikuisena vaikuttivat siihen, että oppilas vastasi kysymyksiini siitakin huolimatta, ettei näihin alun perin ollut valmis vastaamaan. Mielestäni tähän sopiikin oivallisesti Ruth Beharin (1993) lainaus:

We ask for revelations from others, but we reveal little or nothing of ourselves; we make others vulnerable, but we ourselves remain invulnerable. (Behar, 1993, p. 273)

Behar kertoo, miten tutkija pyytää tutkittavia kertomaan itsestään, jopa hyvin henkilökohtaisia asioita samalla kuitenkin paljastamatta tutkittaville itsestään mitään. Näin tutkija tekee tutkittavistaan hyvin haavoittuvia samalla pysyen itse haavoittumattomana. Käsitän, että juurikin tässä kohtaa tutkijan valta korostuu. Näin ajattelen, että haastateltava saattaa kertoa tutkijalle itsestään liikaa ja hyvin henkilökohtaisia asioita, sillä haastateltavan vastaukset tutkijan esittämiin kysymyksiin eivät välttämättä avaudu tutkijalle mikäli haastateltava ei kerro tarpeeksi yksityiskohtia kokemuksistaan, ajatuksistaan tai tapahtuneesta. Jotta tutkija saisi vastauksen esittämiinsä kysymyksiin ja myös ymmärtäisi mistä on kysymys, tutkittava saattaa näin ollen kertoa myös sellaista, mitä ei alun perin halunnut paljastaa. Toisin sanoen tutkijan tiedon halu ja

tutkijan asema, johon voi liittyä myös asema aikuisena suhteessa lapseen tai nuoreen, kuten omassa tutkimuksessani, voi mahdollistaa tutkijalle valtaa, joka saa tutkittavan paljastamaan itsestään asioita, joita ei ehkä halunnut paljastaa ja voi asettaa tutkittavat epämurkkaavan tilaan.

Haastattelulla pyritään aina tiettyyn päämäärään. Haastattelevalla osapuolella on halu kerätä aineistoa, jota myöhemmin analysoida. Haastatteluun osallistujilla on omat roolit, joihin asetutaan. Haastattelija kysyy kysymyksiä ja kerää tietoa ja haastateltavalla puolestaan on vastaajan ja tiedon antajan rooli. (Ruusuvuori ja Tiitula 2005, 23.) Huolimatta siitä, että haastattelussa pyritään vastavuoroisuuteen ja sensitiivisyyteen, tutkijalla säilyy valta kysyä ja kirjoittaa toisen ihmisen elämästä. (Tolonen ja Palmu 2007, 109.) Tutkijana koen, että minulla on tutkijan position mahdollistamaa valtaa, jonka myötä myös vastuu herkeytyä toimintani mahdolliselle havoittavuudelle.

Kuten edellä olen tuonut esiin, loppujen lopuksi se, mitä tutkittava itsestään paljastaa ja kertoo sekä millaisia tarinoita tuottaa riippuu monesta tekijästä. Tutkittava tuottaa kertomustaan suhteessa kontekstiin, aikaan ja paikkaan, myös haastattelutilanteen erityisyydellä on keskeinen painoarvo. Haastattelussa tuotettu puhe muodostuu suhteessa haastateltavan omiin ja haastattelijan tunnetiloihin sekä haastattelijan ja haastateltavan väliseen valtasuhteeseen. Haastattelu sisältää aina valtaa ja näin ollen myös vastuuta. Haastatteluun saattaa liittyä myös väärinymmärryksiä, aukkopaiikkoja ja hämmennyksiä sekä sosiaalisia ja materiaalisia eroja, joita olen edellä pyrkinyt pohtimaan oman haastattelukokemukseni puitteissa, tutkijana, haastattelijana ja aikuisena suhteessa haastattelemini lapsiin ja nuoriin. (Tolonen ja Palmu 2007, 110.)

6.3 Kohti analyysia – diskursiivis-dekonstruktiivinen lukutapa

Tässä tutkimuksessa yhtenä keskeisenä teoreettisena ja analyttisena lähtökohtana on diskurssien tutkimus. Ajatuksenani on myös soveltaa dekonstruktiivista otetta yhdessä diskursiivisen luennan kanssa. Tähän diskursiivis-dekonstruktiiviseksi kutsuttuun lukutapaan ei ole olemassa tiukkoja menetelmällisiä rajoja ja oppeja, vaan jokaisen täytyy löytää omat välineet lukutavan soveltamiseen (Naskali 2003, 21; Brunila & Ikävalko 2012,

297). Näin ollen olen pyrkinyt löytämään tutkimukseni kannalta ne välineet, jotka palvelevat tutkimukseni tavoitteiden saavuttamista parhaiten. Seuraavaksi tarkastelen muutamia tutkielmani kannalta minua puhutelleita huomioita diskursiivis-dekonstruktiivisesta lukutavasta. Diskursiivis-dekonstruktiivinen lukutapa mahdollistaa todellisuuden tai todellisuuksien näkemisen tuotettuina, jolloin niiden voidaan ajatella myös olevan muutettavissa.

Valitsemani teoreettinen viitekehys on ohjannut sitä, miten olen lähestynyt analysoitavaa aineistoa. Tutkimukseeni valikoitunut teoriakirjallisuus ja tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet kuten ableismi, subjektifikaatio ja inkluusio ovat ohjanneet sitä, mihin aineiston analyysissa olen kiinnittänyt huomiota. Aloitin analyysin lukemalla keräämääni oppilaiden haastatteluista koostuvaa aineistoa uudelleen ja uudelleen. Kuuntelin myös nauhoittamiani oppilaiden haastatteluja moneen kertaan. Halusin tällä tavalla tehdä keräämääni aineiston itselleni tutuksi ja palauttaa jo haastatteluhetkellä tekemiäni huomioita aineistosta muistiini. Aluksi kirjoitin ylös tekemiäni huomioita aineistosta. Nämä huomiot koostuivat asioista, jotka herättivät kiinnostukseni tai muutoin näyttivät tutkimustehtävän kannalta jollakin tapaa erityisiltä (Niemi 2015, 41). Näistä huomioista alkoi hiljalleen hahmottua omia kokonaisuuksiaan, erilaisia teemoja. Näiden teemojen tarkempaa analyysia varten lähdin etsimään työkaluja tutkimukseeni valikoituneesta teoriakirjallisuudesta. (Niemi 2015, 41). Analyysivaiheessa käytin diskursiivista lukutapaa löytääkseni erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden koulunkäyntiä määrittäviä, diskurssien rajaamia ja mahdollistamia merkityksenantoja sekä näille oppilaille tarjoutuvia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia. Jatkoin teemoittelemalla aineistosta löytämiäni merkityksiä niitä taulukoiden. Tutkimuksen tuloksiin valikoituvat lopulta tutkimustehtävän kannalta olennaiset havainnot, jolloin osa aineistosta nostamistani teemoista rajautui pois. Analyysia kirjoittaessani luin samalla jatkuvasti kulloinkin käsittelemääni osioon liittyvää kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia, joiden myötä syvensin jo tekemiäni tulkintoja.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä oppilaiden koulunkäynnille rakentuu heidän puheessaan. Olen myös kiinnostunut siitä, millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia näille oppilaille mahdollistuu tarjolla olevissa diskursseissa. Lukutavan

diskursiivisuuden näkökulman avulla mahdollistuu subjektin muotoutumisen tarkastelu. (Brunila & Ikävalko 2012, 286.). Luvussa 4.3 olen kuvannut, miten käytän subjektifikaation käsitettä tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessani keskeistä on näkökulma, jossa ajatuksena on, että ableistinen tietojärjestelmä vaikuttaa kaiken taustalla ja näin se myös aina rajaa ja mahdollistaa sitä, millaisia merkityksiä oppilaiden puheessa rakentuu heidän koulunkäynnilleen. Dekonstruktiivisen otteen, jossa korostuu erontekojen epäluonnollisuuden ja ristiriitaisuuden osoittaminen, avulla ajattelen mahdollistuvan erityisopetusta saaviksi nimettyjen, pienluokalla ja erityiskoulussa koulua käyvien oppilaiden puheessa diskursiivisesti muodostuvien ja muodostuneiden merkitysten analysoimisen ja purkamisen.

6.3.1 Diskurssin käsitteestä ja diskurssien tutkimuksesta

Diskurssien tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieltä käytetään tietyissä tilanteissa ja mitä sillä tullaan tehdyksi. Kielenkäytössä on aina mukana puhujan valintoja ja arvoja, joihin osaltaan ovat vaikuttamassa myös ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta, jossa hän on läsnä. Kulloinkin valittu kielenkäyttö osaltaan rakentaa sosiaalista todellisuuttamme. Näin esimerkiksi puheena oleva ilmiö, puhujan identiteetti ja puhujan suhteet muihin kielenkäyttäjiin ovat rakentuneet osaltaan kielenkäytön tuloksena. Diskurssin tutkimuksessa ei siis pelkästään olla kiinnostuneita kielellisistä ilmaisuista, vaan myös erilaisten yhteiskunnallisten ja sosiaalisten rakenteiden, käytäntöjen ja valtasuhteiden tarkastelusta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17–20.) Diskursseja tarkastelemalla voidaan analysoida normatiivisia, itsestään selvinä näyttäytyviä ja pidettyjä totuuksia sekä tapoja olla ja tehdä asioita. Tarkastelemalla diskursseja voidaan myös pohtia ja analysoida sitä, miten oikeanlaisena pidettyä tietoa ja tietämistä tuotetaan ja miten niistä tässä hetkessä neuvotellaan. (Ikävalko 2012, 285.) Tutkimuksessani on keskeistä se, miten analysoimalla oppilaiden puheessa rakentuvia diskursiivisesti tuottuneita merkityksiä mahdollistuu sellaisten erityisopetusta kokevien normatiivisiksi muodostuneiden käytäntöjen näkyväksi tekeminen, jotka osallistuvat epäoikeudenmukaisuuksien tuottamiseen. Tutkittaessa diskursseja oleellista on kysyä, miten diskurssi toimii, miten

sitä säännellään ja tuotetaan, miten se on olemassa ja millaisia seurauksia sillä on, sekä mitä sillä tullaan kulloinkin tehdyksi. (St. Pierre 2000, 485.)

Diskurssit voidaan ymmärtää osaksi sosiaalisesti jaettua todellisuutta. Diskurssit opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja usein ne opitaan ja osataan niin hyvin, ettei niitä enää tunnisteta sosiaalisesti muodostuneiksi merkityksiksi vaan niitä pidetään normaaleina ja itsestään selvinä totuuksina. (Vuori 2001, 81.) Kun diskurssista tulee normaalina pidetty ja luonnollinen, on erittäin vaikea ajatella ja toimia sen ulottumattomissa. Diskurssin sääntelyn alaisena on mahdollista ajatella vain tietyllä tavalla. Toisenlaiset lausumat ja tavat ajatella jäävät käsittämättömiksi ja järjen vastaisiksi. (St. Pierre 2000, 485.) Diskurssit tuottavat siis sen, mitä voidaan sanoa ja samalla se tulee tuottaneeksi sen, mistä ei puhuta. (Vuori 2001, 81.)

Huomionarvoista on, että merkittävä diskursseihin liittyvä käsite on valta, sillä se liittyy subjektiksi ja objektiksi muodostumiseen. Ihminen paikantuu toisaalta vallan ja hallinnan käytäntöjen objektina, ja toisaalta vallan kohteeksi asettuminen mahdollistaa subjektiksi muodostumisen. Näin valta tekee subjektin mahdolliseksi luomalla sen mahdollisuuksien ehdot, samalla määrittäen, mikä toiminta on tälle muotoutuvalle subjektille mahdollista, jotta subjektiksi muodostuminen olisi ylipäättään mahdollista. Näin tullakseen mahdolliseksi subjektiksi, subjektin on alistuttava vallan ehtoihin ja samalla opittava hallitsemaan ne ”oikein”. Tämä ”oikein” hallinta tarkoittaa näiden vallan subjektille mahdollistamien toimintojen ”oikein” toistamista ja siitä seuraavaa mielihyvää. Toisaalta se voi myös tarkoittaa epämukavuutta ja edelleen vallan muodon tunnistamista. Tällöin ”oikein” hallinta voi myös mahdollistaa toisenlaisen näkökulman tietoon ja tietämiseen ja näin myös vallan toistamisen ehtoihin. (Brunila & Ikävalko 2012, 288; Davies 2006, 426.) Subjektiksi muodostumisen tarkastelu on tärkeä osa tutkielmaani, kuten edellä olen tuonut esiin. Näin ollen myös valta on väistämättä läsnä myös analyysissäni, sillä se on erottamaton osa subjektiksi muodostumisen prosessia, vaikka en ota sen tarkastelua sellaisenaan analyysin kohteeksi.

Ymmärrän erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden puheen olevan diskursiivisesti tuottunutta, eli toisin sanoen ne tavat joilla oppilaat järkeistävät, puhuvat ja ymmärtävät

koulunkäyntiään mahdollistuvat tiettyjen diskurssien sisällä ja niiden rajaamina. Koulu institutionaalisen järjestelmänä on diskursiivisesti muotoutunut ja näin ollen sen käytäntöjä ja toimintatapoja järjestävät tietyt diskurssit. Yhtälailla erityisopetuskäytännöt ovat diskursiivisesti muodostuneita. Diskurssit järjestävät näin ollen myös erityisopetuksen toimintatapoja. Näin ollen erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden oleminen koulun käytännöissä on erityisopetuskäytäntöjen historian, erilaisten koulutuspoliittisten linjausten ja koulutusta koskevien lainsäädäntöjen diskurssien muovaamaa. Nämä diskursiiviset käytännöt mahdollistavat ja rajoittavat erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden arkea koulussa. (Helakiorpi 2014, 42.) Näin ollen diskursiivinen lukutapa mahdollistaa erityisopetusta määrittävien diskurssien rajaamaan todellisuuden ja niiden puitteissa tehtyjen merkityksenantojen analyysin (Niemi, 2015, 42).

6.3.2 Dekonstruktio – mahdollisuus pois suljettuun, taakse kätkeytyneeseen ja huomiotta jätettyyn

Jacques Derridan luoman kriittisen lukutavan, dekonstruktion, lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan ajattelu on kielen luomaa ja näin ollen ajattelumme mahdollistuu kielen antamien edellytysten puitteissa. Ajattelu paikantuu kielen sisälle eikä päinvastoin. Voidaan siis ajatella, että kieli ja sen puitteissa rakentuva ja mahdollistuva esiymmärrys ohjaa ja suuntaa ajatteluamme sekä sitä, mitä voimme ymmärtää ja miten voimme kulloinkin ymmärtää vallitsevaa ”totuutta”. (Naskali 2003, 19.) Näin myös erilaiset käsitteet kuten vammainen tai erityistä tukea tarvitseva oppilas sekä esiymmärryksemme niihin liittyen suuntaavat, mahdollistavat ja luovat ajatteluamme ja ymmärrystämme tietyllä tavalla näissä yhteyksissä. Näin kohdatessamme tekstin, sanan, käsitteen, joka on sidoksissa kulttuurisesti muodostuneisiin diskursseihin eli merkityssysteemeihin ja -ketjuihin, viittaavat nämä aina muihin merkityksiin ja ketjuihin muodostaen moninaisen vyyhdin erilaisia merkitysten kietoutumisia toisiinsa. Näistä tekstin, sanan, käsitteen sisälleen sulkemista merkityssysteemeistä, joita yritän kuvata sanalla vyyhti, muodostuu moniulotteinen ymmärryksemme asioista. Näin kulttuurisesti rakentunut kieleen sidottu ajattelumme rakentaa ja mahdollistaa tietynlaisen ymmärryksen esimerkiksi juuri käsitteestä vammainen tai erityistä tukea tarvitseva oppilas. Dekonstruktiivisen otteen

avulla voimme koetella diskursseja kyseenalaistamalla niiden itsestäänselvyyksiä sekä usein kiinteänä ja muuttumattomana nähtyjä ”totuuksia” asioista ja näin hajottaa niitä sisältäpäin purkamalla eli dekonstruoimalla niitä yhä uudelleen (Naskali 2003, 19).

Dekonstruktiossa ajatuksena on, että länsimäinen filosofia ja ajattelu on järjestäytynyt binaaristen vastakohtaparien ja dikotomioiden mukaan. Dekonstruktiivinen luenta ja kirjoittaminen mahdollistavat näiden länsimaiselle metafysiikalle tyypillisten vastakkainasettelujen, kuten esimerkiksi mies-nainen, vammaton-vammainen ja normaali-erityinen purkamisen. Kuten jo aikaisemmin kirjoitin, Derridan lähtökohtana dekonstruktiolle on, että ajattelu on kielen luomaa ja tämä ajatus jo itsessään sisältää sisäänrakennetun periaatteen, jonka mukaan merkityksen muotoutuminen syntyy eroista ja yhteyksistä, eli asioiden välisistä hierarkkisista suhteista, joissa kulloisenkin vastinparin toinen osapuoli saa osakseen positiivisemmän kaiun. (Pasanen 1985, 1; Niikko 2010, 90.)

Tässä järjestelmässä siis nämä toisilleen vastakkaisiksi mielletyt käsitteet eivät ole keskenään saman arvoisia, vaan hallitseva termi saa määritellä vastakohtan, ja usein se tapahtuu negaation kautta. Binaarisessa suhteessa toisiinsa olevaista käsitteistä toinen saa keskeisen roolin, kun taas toinen marginalisoidaan ja määritellään vastakohtansa kautta. Näin esimerkiksi käsite vammainen määritellään vammattomuuden kautta ja erityistä tukea tarvitseväksi nimetty oppilas puolestaan normaaliksi nimetyn oppilaan kautta, mikä aiheuttaa vammaisuuden tai erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkemisen jotenkin puutteellisena, lähtökohtaisesti huonompana ja ei toivottuna. Kun nämä binaariset vastakohtaparit otetaan tarkastelun kohteeksi ja niiden rakenne opitaan tuntemaan, voidaan järjestyttää tiedon rakenteita ja paljastaa niitä merkityksiä koskevia rakenteita tavassamme ajatella, jotka kahlitsevat mahdollisuuttamme ajatella uudella tavalla. (Niikko 2010, 90.)

Dekonstruktion avulla on mahdollista kääntää perinteinen tapa ajatella ylösalaisin. Tämä on dekonstruktion prosessissa sen ensimmäinen vaihe, jossa hierarkkisessa suhteessa toisiinsa olevat parit ”käännetään nurin” ja huomio kiinnittyy siihen, mikä on perinteisesti tukahdutettu, peitetty, ylitetty ja suljettu pois tai vähintäänkin jätetty huomiotta.

Derridan mukaan käsiteparien nurin kääntäminen ei yksin riitä, vaan tärkeää on, että hierarkkisessa suhteessa ollut ”toinen” piirtyy ja määritellään uudelleen. Mikäli

tyydyttäisiin hierarkkisten vastinparien pelkkään nurin kääntämiseen, sijoittaisi se Derridan mukaan vain uuden hallitsevan keskuksen edellisen tilalle. Tämä merkitsisi sitä, ettei dekonstruktio olisi kritiikissään ulottunut käsitykseen hierarkiasuhteen olemuksesta. (Pasanen 1985, 3–4; ks. myös Harvey 1987, 273.) Näin dekonstruktion prosessi mahdollistaa jo olemassa olevien käytäntöjen ja rakenteiden sekä tekstien (kielen) purkamisen ja uudelleen muotoilun. Tämä tapahtuu, kun merkitykset, jotka osallistuvat epäoikeudenmukaisuuksien tuottamiseen korvataan uusilla, joiden myötä mahdollistuu oikeudenmukaisemman merkityssysteemin muotoutuminen.

Kristiina Brunila (2009) lähestyy dekonstruktiota ja sen kautta mahdollistuvaa hierarkkisten dikotomioiden purkamista ja ylittämistä käsitteellä paradoksaalisuus. Paradoksaalisuus tarkoittaa Brunilan mukaan tutkijalle mahdollistuvaa sekä/että-ajattelua joko/tai-ajattelun sijaan. Brunila kirjoittaa omaan tutkimukseensa soveltaen myös Paasasen (1985) kuvaamaa Derridan ajatusta dekonstruktion prosessista kirjoittamalla:

Dekonstruktiivinen luenta ei jää dikotomioiden, kuten tekstistä havaitun maskuliinisuuden ja feminiinisen jaottelulle perustavan lähtökohdan löytymiseen. Se ei myöskään tarkoita jaottelun toisin päin kääntämistä, kuten naiseuden ja feminiinisuuden painottamista mieheyden ja maskuliinisuuden sijaan. Dekonstruoidun järjestelmän ylittäminen tarvitsee uuden käsitteen, jolla väistetään hierarkkisuutta ylläpitävä joko/tai-ajattelu. (Brunila 2009, 69.)

Brunilan mukaan juurikin paradoksaalisuus on se käsite, joka mahdollistaa dikotomian ylittämisen. Brunilan mukaan joko/tai-ajattelu ylläpitää dikotomista ajattelua ja ontologiaa, jossa vastakkaisiksi ajatellut käsitteet, kuten juuri mies-nainen, tai kuten omassa tutkimuksessani vammaisen-vammaton, erityistä tukea tarvitseväksi nimetty oppilas-yleisopetuksen oppilas, ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa nähden, ja näin estävät vaihtoehtoisten ontologioiden esiintulon eli mahdollisuuden ajatella sekä/että.

Ajattelen, että omassa tutkimuksessani dekonstruktion avulla mahdollistuu vaihtoehtoisten ontologioiden mahdollistavan ajattelun muodostaminen ja koettelu. Ja edelleen, että näin on mahdollista siirtyä sekä/että ajatteluun, sen sijaan, että ajatellaan joko/tai, jolloin erityisyys koulussa määrity lähtökohtaisesti sen kautta mitä se ei ole, eli normaaliuden kautta, mikä jättäisi sen koulun käytännöissä paikantuen jonakin toisena, ei

vaihtoehtoisena ontologiana. Tutkimuksessani koettelen tapaa ajatella, jossa mahdollistuisi kaikkia mukaansa kutsuvan ontologian muodostaminen.

Dekonstruktion tarkoitus ei ole osoittaa tai löytää virheitä taikka syyttää tai löytää syyllistä, vaan tarkoituksena on tarkastella sitä, miten erilaiset käytännöt ovat muodostuneet, miten ne on konstruoitu, mikä pitää ne koossa ja mitä tämän prosessin myötä tullaan tehdyksi. Näin voidaan ajatella, että dekonstruktio ei näin ollen ole negatiivinen, tuhoisa eikä nihilistinen käytäntö, vaan sen tarkoitus on tehdä näkyväksi miten kieli toimii samalla, kun se tuottaa todellisia, materiaalisia ja jopa vahingollisia käytäntöjä. Dekonstruktiossa ei siis ole kyse tuhoamisesta, vaan pikemminkin jälleenrakentamisesta. Se on kriittinen käytäntö, jolla pyritään purkamaan metafyysisia ja retorisia rakenteita, jotka on otettu tarkastelun kohteeksi ilman että ne tuhotaan tai hävitetään. Tarkoituksena on asioiden muodostaminen uudella tavalla. St. Pierre toteaaakin, miten dekonstruktio tarjoaa voimakkaan työkalun minkä tahansa käytännön kriittisen tarkasteluun. Se on vapauttava käytäntö, joka mahdollistaa sekä asioiden että itsemme uudelleen muodostamisen yhä uudelleen ja uudelleen. (St.Pierre 2000, 481-483; ks. myös. Niikko 2010, 90-91.)

Opetus tapahtuu poikkeuksetta sellaisten instituutioiden sisällä, joilla on valtaa ja joiden tehtävänä on tuottaa subjekteja. Opetuslaitosten yhtenäinen tiedon järjestelmä ja opetuksessa tapahtuva, oikeisiin ennalta määrättyihin johtopäätöksiin päättävä ajattelu tuottaa yhtenäisiä subjekteja ja ajattelua. Kasvatus- ja opetuskielellä ja opetusinstituution käytännöillä on performatiivista tuottavaa valtaa ja voimaa, jossa kielellä on voima ja opetuksella oikeutus tuottaa todellisuutta, eli sitä, mitä kulloinkin pidetään totena ja oikeana. Naskali (2003) kirjoittaa, miten dekonstruktioa tarvitaan opetuksen ja kasvatuksen käytännöissä etenkin siksi, että poissuljettu ja marginaaliin jäävä, dikotomisessa suhteessa toiseksi paikantunut saisi mahdollisuuden tulla esiin. (Naskali 2003, 25 ja 28.) Naskali (2003) toteaa myös kuinka:

Keskustelujen kapeutuessa marginaalit pysyvät valtavirran liepeillä ja muodostavat kasvatus-ajattelun sokean pisteen. (Naskali 2003, 28.)

Ajattelen keskustelujen kapeutumisen tarkoittavan käsitteiden lukkiutumista paikoilleen ja asioiden näkemistä luonnollisina ja muuttumattomina, jolloin ne mahdollistavat tietyn totuuden ja tavan katsoa maailmaa ilman, että sitä kyseenalaistetaan. Sokealla pisteellä

puolestaan ajattelen viitattavan niihin vaihtoehtoihin käsitteisiin, totuuksiin, olemisen tapoihin sekä tapoihin ajatella, jotka ajattelun lukkiutuminen paikoilleen jättää varjoonsa, näkymättömiin ja näin sulkee pois. Ajattelen Naskalin tapaan, että dekonstruktiiivisella luennalla ja tavalla katsoa maailmaa mahdollistuu kyky nähdä kasvatuskulttuuri jatkuvana purkamisen ja uudelleen rakentamisen prosessina, ja edelleen, että näin on mahdollista horjuttaa niitä opetuksen ja kasvatuksen piirissä vaikuttavia käytäntöjä, jotka ovat jollain tavalla vahingollisia tai jotka jättävät osan näissä yhteyksissä toimivista ihmisistä epämukavaan tilaan. (Naskali 2003, 23, 25 ja 28.)

7 TULOKSET

Tulososio on jaoteltu aineistosta löydettyjen teemojen mukaan. Se ei siis jakaudu osiin siten, että yhteen tutkimuskysymykseen vastataan ensin, ja toiseen toisessa luvussa, vaan molemmat tutkimuskysymykset ovat läsnä aineistosta tunnistettujen teemojen analyysissä. Toisissa luvuissa painottuu kuitenkin enemmän ensimmäinen tutkimuskysymys, jossa tutkin sitä, millaisia merkityksiä oppilaiden koulunkäynnille rakentuu heidän puheessaan ja toisissa puolestaan toinen, jossa olin kiinnostunut siitä millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia oppilailla on tarjolla olevissa diskursseissa.

7.1 “Ja yks ope on tullu yhen kerran sanoo nyt sä oot ihan koulun rajoilla” – ajallinen ja tilallinen koulun arki erillisyyden ja toiseuden rakentajana

Tässä luvussa kuvaan, miten oppilaiden koulunkäynti merkityksellistyi niin, että ajalliset ja tilalliset erityisopetuskäytännöt erillistivät oppilaat yleisopetuksen käytännöistä ja myös yleisopetuksessa opiskelevista oppilaista, sekä hankaloittivat oppilaiden sosiaalisten suhteiden muodostamista ja ylläpitoa. Kuvaan myös, miten tämä edellä kuvattu merkityksellistymisen muokkaa näille oppilaille mahdollistuvaa kuvaa heistä itsestään, eli toisin sanoen rajaa ja mahdollistaa näiden oppilaiden subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia.

Tila on merkittävä merkityksen rakentaja ja se, miten koulutilan käyttö ja arki koulussa on järjestetty ajallisesti ja tilallisesti, rakentaa oppilaille ja opettajille ymmärryksen siitä, kuka kuuluu mihinkin. (Mietola 2014, 77.) Kun oppilas nimetään erityistä tukea tarvitseväksi oppilaaksi ja hänet asetetaan tuen tarpeen sanelemana tiettyyn fyysiseen paikkaan koulussa tilallisesti mutta myös ajallisesti, merkityksellistää se näiden oppilaiden koulunkäyntiä aivan tietyllä tavalla. Reetta Mietola (2014) nostaa esille tutkimuksessaan, miten inkluusiopyrkimyksistä huolimatta erityisopetuksen ja yleisopetuksen fyysinen erottamisen perinne on edelleen läsnä koulun arjessa ja miten tätä diskursiivisesti rakentunutta tapaa ajatella erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden koulun arki erilliseksi suhteessa yleisopetukseen uusinnetaan

koulunkäytännöissä. Mietola myös kirjoittaa, miten erityisopetuksella on fyysisen erottamisen perinne ja miten koulussa arjen käytännöt ja niiden sanelema fyysinen kiinnittyminen tiettyyn aikaan ja tilaan ovat niin itsestään selviä, että niitä on monin paikoin vaikea huomioda ja näin ollen myös kyseenalaistaa. (emt. 78.)

Analyysissani kiinnitin huomiota erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen, pienluokalla kouluikäyvien oppilaiden kerronnassa ajalliseen ja tilalliseen eriytymiseen yleisopetuksen käytännöistä, yleisopetuksessa tapahtuvasta opetuksesta sekä yleisopetuksessa opiskelevista oppilaista. Analysoidessani aineistoa aineistosta oli luettavissa myös se, miten erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat – saadakseen tarvitsemaansa erityistä tukea – olivat usein tilanteessa, jossa he joutuivat erilleen koulussa muodostamistaan sosiaalisista suhteista, kaverisuhteista. Tämän tulkitsin johtuvan näiden oppilaiden siirroista tuen tarpeen perässä, jolloin luokan eli kiinteän opetusryhmän vaihtuminen erillisti oppilaat heidän muodostamistaan sosiaalisista suhteista. Haastatellessani oppilaita ja myöhemmin lukiessani aineistoa kiinnitin alusta asti huomiota, kuinka erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden kerronnasta tulkitsemani ajallinen ja tilallinen eriytyminen merkityksellistyi osaltaan suhteessa yleisopetukseen, sekä koulutuspoliittiseen inklusiivisuustavoitteeseen.

Oppilaat kuvailivat yleisopetusta jonakin, minne menttiin, mutta missä ei valmiiksi oltu, kuten seuraavasta aineistokatkelmasta käy ilmi:

Venla: Onks sulla mitään tunteja noiden muiden luokkien kaa?

Eino: Mm... musaa tai siis siel on muutkin mun luokkalaiset.

Venla: Onks mitään muuta?

Eino: Eiii tai on fysiikka ja siel on kans mun luokkalaiset.

Venla: No haluisist sä enemmän niinku sellasta niinku aineiden välistä liikkuvuutta vai onks toi susta hyvä et te ootte tos pienesryhmässä koko ajan?

Eino: On!

Venla: On hyvä.

Einon vastaus ”Mm... musaa tai siis siel on muutkin mun luokkalaiset”, jossa Eino vastatessaan kysymykseeni, onko hänellä tunteja myös koulun muiden luokkien kanssa, tulkitseen tilanteessa vallitsevan ymmärryksen siitä, että viittaa muilla luokilla itsestään

selvästi yleisopetukseen. Vastauksesta tulkitsen Einon tekevän minulle kysyjänä selväksi, että myös hänen koko muu luokkansa osallistuu näille kyseisille oppitunneille, ei vain hän itse, vaan koko luokka. Päästäkseen näille oppitunneille he yhdessä siirtyvät fyysisesti pienluokasta näille ennalta yleisopetuksen luokkien kanssa yhteisiksi sovituille tunneille. Tuen tarpeen sanelemana pienluokkaan sijoitetut oppilaat kytkeytyvät fyysisesti pienluokkatilaan, josta siis siirrytään oppilaiden integroimisen myötä yleisopetukseen. Myös muut Einon kanssa samaa pienluokkaa käyvät, haastatteluun osallistuneet oppilaat kertoivat osallistuvansa yleisopetuksen tunneille, mutta kaikissa vastauksissa minulle haastattelijana kerrottiin, ettei yleisopetukseen menty yksin vaan ryhmänä ja tämän ryhmän rajat olivat selvät, se käsitti oman luokan oppilaat.

Luen Einon haastatteluotteesta, miten pienluokan oppilaita integroidaan fyysisesti osaksi yleisopetusta. Tulkitsen, että näin tehdään, jotta heidän suhteessa yleisopetuksen käytäntöihin erilainen, normaalina oppilaana olemisesta poikkeava olemisensä koulussa saataisiin enemmän yleisopetuksen oppilaan paikan ja olemisen kaltaiseksi. Haastatteluotteessa Eino toteaa erikseen, miten myös hänen koko muu luokkansa osallistuu yleisopetuksen kanssa yhteiselle tunnille. Tulkitsen tämän tavan puhua merkityksellistävän koulun integraatiotoimenpiteet ja inklusiotavoitteen sellaisina, että huolimatta pienluokan oppilaiden integroimisesta inklusiotavoitteen nimissä yleisopetukseen, säilyy pienluokka ja sen oppilaat omana kokonaisuutenaan yleisopetuksen luokassa tapahtuvassa opetuksessa.

Oppilaat myös kertoivat usein, miten he eivät olleet olleet vuorovaikutuksessa näiden yleisopetuksen oppilaiden kanssa siitä huolimatta, että oppitunnit olivatkin yhteisiä. Näin nämä integraatiotoimenpiteet, joiden tarkoituksena on vastata inklusiotavoitteeseen, näyttäytyvät oppilaiden puheessa niin ettei erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden pelkkä fyysinen sijoittaminen yleisopetukseen riitä inklusion aikaan saamiseksi. Peder Haug (2010) painottaakin inklusion tutkimusta tarkastelevassa artikkelissaan, miten pelkästään se, että erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat integroidaan fyysisesti osaksi yleisopetusta ei tarkoita inklusion toteutumista. Inklusiossa on hänen mukaansa ennen kaikkea kyse siitä, että koulun käytännöt

rakentuisivat niin, että kaikkien koulun oppilaiden olisi mahdollista osallistua yhdenvertaisesti kouluyhteisön toimintaan. (emt. 201.)

Oppilaiden puheessa pienluokka näyttäytyi paikallaan pysyvänä, tiettyyn fyysiseen tilaan kiinnittyneenä, kun taas yleisopetukseen liittyi paikasta toiseen siirtyminen, liikkeellä olo. Pienluokkaa käyvät oppilaat kertoivat, miten oppitunnit järjestettiin lähes poikkeuksetta heidän omassa luokassaan, joitakin integraatio-oppitunteja lukuun ottamatta. Yläkouluissa on tyypillistä, että luokkatilat on kiinnitettyinä tietyn oppiaineen opetukseen ja vain harvoin tietty luokka tai tila on osoitettu pelkästään yhden oppilasryhmän käyttöön. Pienluokka on yksi näitä harvoja tiloja, jotka on osoitettu vain tietyn oppilasryhmän käyttöön. (Mietola 2014, 100.) Näin oli myös haastattelemieni pienluokalla yläkoulua käyvien oppilaiden kohdalla.

Pienluokan oppilaat kuvasivat usein myös, miten he viettivät aikaa välitunneilla juurikin fyysisen pienluokkatilan läheisyydessä ja koska pienluokka oli sijoitettu koulussa ulkoven viereen, saattoivat oppilaat siirtyä välitunneille ja lähteä koulupäivän jälkeen kotiin kulkematta muiden koulutilojen kautta. (vrt. Mietola 2014.)

Venla: No mitä sä teet silloin välitunnilla mis te ootte mitä te teette?

Albin: Sisällä.

Venla: Sisällä, mis te ootte ootteks te siinä luokan edessä vai mis te pyöritte?

Albin: Siinä luokan edessä.

Venla: Miks just siinä?

Albin: En mä tiiä.

Venla: Siin vaan ollaan?

Albin: Nii.

Luen tämän niin, että pienluokka, tiettyyn kiinteään paikkaan kiinnittyneenä rajoittaa erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden mahdollisuuksia liikkua fyysisessä koulutilassa. Näin tulkitsen sen samalla myös rajoittavan näiden oppilaiden mahdollisuuksia päästä tiettyihin tiloihin ja niissä vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin ja käytäntöihin. Tiettyjen oppilaiden liikkumattomuuden ja kiinnittymisen tiettyyn fyysiseen tilaan koulussa voidaan katsoa myös viestivän oppilaiden välisiä eroja. Kenellä on mahdollisuus liikkua ja kenellä ei, kenellä on mahdollisuus päästä tiettyihin tiloihin

tiettyinä aikoina. Tulkitsen tämän siten, että oppilaiden mahdollisuudessa liikkua rakentuu ero suhteessa yleisopetuksen käytäntöihin, kun oppilailla ei ole yhdenvertaiset mahdollisuudet liikkua muun koulun oppilaiden tapaan koulutilassa. Ja edelleen, että näin pienluokalla koulua käyville oppilaille tarjoutuu rajoitetummin mahdollisuuksia solmia sosiaalisia suhteita muiden koulun oppilaiden kanssa, sillä heille ei tarjoudu tähän yhdenvertaisesti mahdollisuuksia tiettyyn fyysiseen tilaan kiinnittymisen vuoksi. Kohtaamiset, joissa yhdenvertainen osallistuminen koulun sosiaalisiin käytäntöihin mahdollistuisi, näyttäytyi tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden puheessa hyvin rajoittuneena.

Yhdynkin tutkimuksessani Mietolan (2014) tutkimuksessaan tekemään havaintoon, jossa hän totesi pienluokalla opiskelevien oppilaiden arjen muodostuvan tarkkaan rajatuille poluille. Mietola myös tutkimuksessaan toteaa, että hänen aineistostaan oli luettavissa, miten oppilaat viettivät koulupäivät lähes kokonaan heille varatussa pienluokkatilassa tai sen välittömässä läheisyydessä. Näin myös ihmiset, joiden kanssa nämä oppilaat ovat tekemisissä koulupäivän aikana, pysyivät samoina käsittäen pienluokan opettajat ja koulunkäyntiavustajat sekä oman luokan oppilaat. (emt. 82.)

Osa haastattelemistani oppilaista oli joutunut vaihtamaan luokkaa tai koulua saadakseen tilanteensa vaatimaa erityistä tukea oppimiseensa. Oppilaiden kertomuksissa tämä näytti hankaloittavan oppilaiden aikaisemassa luokassa tai koulussa muodostuneiden sosiaalisten suhteiden ylläpitoa ja myös uusien sosiaalisten suhteiden mahdollistumista, koska sosiaalisten suhteiden muodostaminen piti jokaisen uuteen luokkaan ja kouluun siirtymisen myötä aloittaa alusta. Kerronnassaan oppilaat kuvailivat pettymyksiä, jotka olivat aiheutuneet näiden kaverisuhteiden katkeamisesta. Useat oppilaat myös kertoivat, miten tuen perässä siirtyminen tarkoitti, ettei uudessa luokassa ollut heille entuudestaan tuttuja oppilaita.

Seuraavassa aineistoesimerkissä Elmo kuvailee koulun ja luokan vaihtamisen vaikutuksia koulussa muodostuneisiin sosiaalisiin suhteisiin, kaverisuhteisiin:

Venla: Joo. No mitäs sun kaverit siihen sano ku sä tai se niinku et sanoit sä niille et sä meet tähän kouluun.

Elmo: Joo.
Venla: No mitäs ne siihen sano?
Elmo: Ei paljon.
Venla: Okei.
Elmo: Ei ne tienny ees mikä tää koulu on.
Venla: Okei. No harmittiks sua et ne sun edelliset luokkalaiset jäi sinne?
Elmo: Vähän.
Venla: Ja onks ne kaverisuhteet pysyny yhtään yllä sillee?
Elmo: Ei.
Venla: Harmittaaks se sua?
Elmo: Kyl vähän.

Saadakseen tarvitsemansa tuen oppimiseen Elmo joutuu siirtymään uuteen kouluun ja aloittamaan koulunkäynnin kokonaan uudella luokalla. Siirtymisen myötä Elmon aikaisemmassa koulussa muodostuneet kaverisuhteet katkeavat. Elmo tuo harmistuksensa esiin vastamalla myöntävästi, kun kysyn harmittaako häntä, että kaverisuhteet olivat katkenneet.

Samantapainen tarina on luettavissa myös Eelin haastattelusta:

Venla: Missä sä oot ollut ala-asteella koulussa?
Eeli: Koivu, Koivulan ala-asteella.
Venla: Olik se kivempaa ku täällä?
Eeli: Joo.
Venla: Okei, tuliks tänne yhtään niit samoi tyyppei?
Eeli: Ei.
Venla: Onk se just se mikä on et kaverit jäi sinne?
Eeli: Niin toisee.

Eelin kertoi käynneensä koulua ensimmäisestä luokasta asti pienluokalla. Ne pienluokat, joihin hänen aikaisemmalla luokalla olleet kaverinsa sijoitettiin yläkouluun siirryttäessä, olivat täyttyneet, eikä Eeli ollut valikoitunut kenenkään aikaisemmasta luokasta tutun kaverin kanssa samalle luokalle, näin ollen Eelin täytyi aloittaa kokonaan uudessa koulussa ja pienluokassa, josta ei entuudestaan ollut tuntenut ketään. Haastatellessani Eeliä hän kertoi pitävänsä edelleen yhteyttä vanhassa koulussa muodostuneisiin kavereihin. Eelin tapauksessa kaverisuhteet eivät ole katkenneet kokonaan, mutta hänen siirtymisensä toiseen kouluun, jotta hänen olisi mahdollista saada tarvitsemaansa erityistä tukea

koulunkäyntiinsä, on samalla tarkoittanut tilallista ja ajallista eriytymistä oppilaan aikaisemmalla luokalla muodostamista sosiaalisista suhteista ja kaverisuhteista.

Voidaankin ajatella, että sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen koulun tai luokan vaihdon myötä vaatii oppilaalta enemmän vaivannäköä, jotta hän voi ylläpitää niitä sosiaalisia suhteita, joista on vaihdon myötä joutunut erilleen. Ennen siirtoa tai vaihtoa sosiaalisia suhteita voitiin pitää yllä koulun arjessa, mutta siirron myötä suhteiden ylläpidolle täytyy järjestää mahdollisuus esimerkiksi koulupäivän jälkeen. Myös Eelin haastattelusta kokonaisuutena oli luettavissa pettymys, joka aiheutui oppilaan kaverisuhteille mahdollistuvan tilan kaventumisesta. Samantyyppisiä oppilaiden kertomuksia esiintyi aineistossa paljon. Näissä kertomuksissa oppilaiden tarve saada koulunkäyntiinsä erityistä tukea ja siirrot tuen tarpeen perässä rajaavat mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja ylläpitoon.

Seuraavassa otteessa Elmer kuvaa, miten pienluokalle siirtyminen on vaikuttanut hänen mahdollisuuteensa kuulua koulun sosiaalisiin käytäntöihin ja muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita:

Venla: Onks sulla ystäviä siellä sun omalla luokalla?

Elmer: Ystävii, kavereita.

Venla: Kavereita.

Elmer: Tota kavereita, no on mulla Jalo siellä ja on Severi ollu. Silloin yhen kerran silloinku se ei viel ollu mun kaveri ja mä näin sen ekaa kertaa, ku mä menin ekaa kertaa pienluokkaan se sano pidä nyt se turpa kiinni.

Venla: Sulle vai?

Elmer: Niin mut sitten, ku sen äiti tuli yhen kerran niinku siihen bussipysäkille mä olin menoss kotia ni täs on mun äiti ja pääsenks mä teille tänään? Usein se sanoo, et pääsenks mä teile tänään.

Venla: No onko sulla kavereita noilla muilla luokilla?

Elmer: No oli Jiri ja oli sitten on ollu Mikko, Olli ja kaikenlaiset.

Venla: Miks ei ne enää oo sun kavereita?

Elmer: No kyllä ne mun mielestä viel mun kavereita on.

Venla: Okei mut mikä siihen on vaikuttanut et ne on niinku?

Elmer: Niin siis mä en... Mä oon leikkiny Jalon kaa, kun jostain syyst kun Jalo on pois nii mä meen aina sinne yhdelle meidän majalle niinku silloin ku mua väsyttää silleen et mä voisin vähän istuu ja odottaa ku välkkä loppuu että pääsenks mä vihdoin sisään.

Venla: No silloin ku Jalo ei oo koulussa ni kenen kanssa sä leikit?
Elmer: Silloin ku on koulussa sit mä kyllä teen sen kaa kaikenlaista.
Venla: Mut kenen kaa sit oot jos Jalo on pois ni välitunneilla vaikka?
Elmer: Niinku mä meen sinne majalle istumaan ja...
Venla: yksin?
Elmer: Nii.
Venla: Okei.
Elmer: Ja yks ope on tullu yhen kerran sanoo nyt sä oot ihan koulun rajoilla.

Kuudesluokkalainen Elmer kertoo, että hänellä on pienluokassa, johon hän oli siirtynyt viidennen luokan alussa yleisopetuksesta, ainakin kaksi kaveria, Severi ja Jalo. Elmer kertoo myös, että hänellä oli aikaisemmassa yleisopetuksen luokassa kavereita Jiri, Mikko ja Olli. Aluksi Elmer puhuu aikaisemmassa luokassa olleista kavereista menneessä aikamuodossa, mutta kun kysyn, mikseivät nämä kaverit enää ole hänen kavereitaan, Elmer rakentaa kerronnassaan minulle nämä kaverisuhteet edelleen olemassa oleviksi. Kysyessäni Elmeriltä lisää juurikin hänen entisessä luokassaan solmimista kaverisuhteista, Elmer kääntää kesken lauseen takaisin nykyisiin kaverisuhteisiin, siihen miten on etenkin leikkinyt Jalon kanssa koulupäivän aikana. Kun kysyn Elmeriltä kenen kanssa hän leikkii Jalon ollessa pois koulusta, ei Elmer vastaa esittämäni kysymykseen vaan ikään kuin kääntää kysymykseni ylösalaisin vastaamalla ”Silloin ku on koulussa sit mä kyllä teen sen kaa kaikenlaista.” Elmerin haastatteluotteesta kuitenkin ilmenee, miten Jalon ollessa poissa koulusta Elmer on yksin ja hakeutuu Jalon ja Elmerin yhteiselle majalle koulun rajalla, jossa heillä on ollut tapana viettää välitunnit.

Elmerin kerronnassa huomio kiinnittyy siihen, miten oppilas kertoo sosiaalisten suhteiden olemassaolosta. Tulkitsen oppilan puheen niin, että hän kertoo itsensä koulun sosiaalisissa suhteissa mukana olevana. Toisaalta samanaikaisesti otteesta on myös luettavissa, että yleisopetuksen luokassa aikaisemmin rakennetut kaverisuhteet ovat katkenneet tai ne eivät ainakaan ole yhtä vahvoja kuin aikaisemmin. Elmer myös kertoo viettävänsä välitunnit yksin, jos pienluokalla myös koulua käyvä Jalo ei olekaan koulussa. Otteesta on myös luettavissa, miten Elmerin ollessa yksin majalla koulun rajoilla, opettaja tulee hakemaan Elmerin ikään kuin takaisin muiden joukkoon, takaisin koulun sosiaalsiin vuorovaikutussuhteisiin, takaisin kouluyhteisöön ainakin fyysisesti. Tulkitsen nämä aineistosta tekemäni huomiot niin, että sekä Elmer, mutta myös oppilaan kerronnan

mukaan koulun opettaja pyrkivät molemmat osaltaan varmistamaan Elmerin paikantumisen koulun sosiaalisiin suhteisiin ja kouluyhteisöön kuuluvaksi.

Tuen tarpeen sanelemana pienluokalle tai erityiskouluun siirtyminen myös näyttää viestivän vahvasti oppilaan paikantumista ennen kaikkea erityisopetuksen käytäntöihin kuuluvaksi sekä suhteessa yleisopetukseen erillisiksi. Oppilaiden haastatteluista oli myös luettavissa, miten tähän eriytymiseen liittyi oppilaiden puheessa epämukavuuden ja hankaluuden tunnetta. Tulkitsen myös näiden edellä kuvattujen koulun tilallisten ja ajallisten käytäntöjen uusintavan erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden ja yleisopetuksen välistä eroa ja ne voivat osaltaan myös tarkoittaa oppilaille erillisyyden kokemuksen lisääntymistä. Tämän eriytymisen myötä syntyvät kokemukset erillisyydestä muokkaavat näille oppilaille mahdollistuvaa kuvaa heistä itsestä, eli toisin sanoen se muokkaa näiden oppilaiden subjektiviteetteja.

Mietola (2014) kirjoittaa omassa tutkimuksessaan, miten ajallinen ja tilallinen eriytyminen vahvistaa erityistä tukea saaviksi nimettyjen ja yleisopetuksen oppilaiden välistä symbolista erillisyyttä ja välimatkaa. Mietola myös huomauttaa, etteivät tämänhetkiset tavat totetuttaa inklusiota, jotka lähinnä näyttäisivät pitävän sisällään erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden melko harvaksi jäävää integroimista osaksi yleisopetuksen ryhmää, ole kyenneet haastamaan tätä diskursiivisesti rakentunutta ja muodostuvaa erillisyyttä. Erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden fyysisesti yleisopetuksesta erillinen arki rakentaa symbolista eroa, mikä puolestaan taas tukee osaltaan fyysistä eriytymistä. (emt. 88 ja 105.) Nämä Mietolan tutkimuksessaan tekemät tulkinnot ovat myös luettavissa omassa tutkimusaineistoni tuloksista, kuten edellä olen tuonut esiin.

7.2 ”Eii... en vastaa!” – Hankaluutta, haluttomuutta ja vastarintaa

Tässä luvussa kuvaan, miten oppilaiden koulunkäynti merkityksellistyy osaltaan jonakin, mikä pitää sisällään ableistisen tietojärjestelmän. Ajatuksena on dekonstruktiota ja ableismin käsitettä hyödyntäen pureutua normaalin ja erityisen kategorioiden rakentumiseen ja niiden haastamiseen. Tässä luvussa kuvaan myös sitä, miten oppilaat

vastutavat näitä ableistisen tietojärjestelmään liittyviä merkityksiä subjektiksi tulemisen prosesseissa.

Osa oppilaista ei halunnut puhua niistä asioista, jotka ovat heidän kohdallaan koulussa muodostuneet haasteiksi, ja jotka olivat perusteena erityisopetuspäätöksen tekemiselle. Nämä oppilaat eivät suostuneet puhumaan ja käyttämään sellaisia sanoja ja ilmaisuja, jotka pitävät sisällään merkityksiä marginaaliryhmään kuulumisesta. Seuraavassa haastatteluotteessa haastattelemani Eino kertoo siirtymisestään erityiskouluun:

Venla: Okei, oot sä aina ollu täs koulus?

Eino: En.

Venla: Okei, missä sä oot aikasemmin ollu?

Eino: Latvalan koulussa olin ala-asteella

Venla: Oot sä siel ollut yleisopetuksen puolella vai pienluokalla?

Eino: Yleisopetuksen.

Venla: Okei, no mis vaihees sä tulit tänne?

Eino: Vitosluokalla.

Venla: Okei, miks?

Eino: En mä tiiä mut siirrettiin tänne.

Venla: Okei, eiks siint mitään sit keskusteluu käyty sit sun kans?

Eino: Ei...ei.

Venla: Ei. Milt se tuntu sit ku sut siirrettiin tänne?

Eino: Ei miltään.

Venla: Ei miltään?

Eino: Ni (naurahtaa)

Venla: Okei, öö tota miks sä käyt just tätä kouluu?

Eino: Mm (naurahtaa) en voi tietää!

Haastatteluotteessa Eino kertoo, että on käynnyt aikaisemmin koulua yleisopetuksen luokassa. Haastatteluhetkellä Eino kävi koulua erityiskoulussa, eli hänet oli siirretty tuen perässä kokonaan toiseen kouluun. Kysyessäni Einolta erityiskouluun siirtymisen syitä ja onko hänen kanssaan käyty keskustelua siirron syistä vastaa hän, ettei ole tietoinen näistä syistä ja että hänen kansaan ei olla keskusteltu siirron syistä. Eino kertoo myös, ettei siirto hänestä ole tuntunut miltään ja ettei tiedä syytä koulusiirrolle. Haastattelun myöhemmässä vaiheessa Eino kuitenkin kertoi erityiskouluun siirtymisen syyksi, että hänellä oli oppimisvaikeuksia ja siirto erityiskouluun oli aluksi tuntunut hänestä huonolta. Tulkitsen Einon vastausten, joissa hän ei suostu puhumaan

erityiskouluun siirtymisestä ja siirron syistä osaltaan puhumisen hankaluutena, mutta myös näiden diskurssien vastustamisena, joiden myötä henkilö asettuisi marginaaliin.

Luen Einon haluttomuuden puhua erityiskouluun siirtymisestä ja sen syistä niin, että puhuminen erityisen tuen tarpeesta, erityistä tukea tarvitseväksi nimetyksi tulemisesta ja oppilaaseen sen myötä kohdistuvista toimenpiteistä koetaan hankalana. Tämän hankaluuden katson tulevan ymmärretyksi, kun tarkastellaan niitä diskursseja, joiden rajaamana ja mahdollistamana puhuminen tapahtuu. Olen aikaisemmassa luvussa 4.1 kirjoittanut, miten ableismin diskurssi saa aikaan sen, että vammaisuus nähdään lähtökohtaisesti negatiivisena, ontologisesti sietämättömänä ja näin ollen loppujen lopuksi tarpeettomana. Näin näissä ableismin diskursseissa vammaisuuden positiivinen merkitys jää olemattomaksi ja siitä puhuminen on mahdotonta. (Campbell 2009, 12.) Ajattelen Einon puheen rajautuvan ja mahdollistuvan osaltaan näissä ableismin diskursseissa, jotka ilmentävät kyvykkään ruumiin etuoikeutettua, normatiivista asemaa.

Myös seuraavassa oppilaan haastatteluotteessa on luettavissa tulkitsemani hankaluus puhua:

Venla: Millanen oppilas sä sun mielest oot?

Emil: En tiiä, joo en tiiä.

Venla: No mistä sä niinku pidät eniten täs koulussa, mikä sust on niinku kivointa?

Emil: Mm... kaikesta.

Venla: Onk sust ihan kiva tulla kouluun?

Emil: Joo.

Venla: No mikä täs koulus on vaikeeta?

Emil: Ei mikään?

Venla: Onks mitään esimerkiks mitään vaikeita aineita?

Emil:(haastateltava puistelee päätään) Ei!

Venla: No missä sä oot hyvä?

Emil: Kaikessa.

Venla: Kaikessa sun mielestä, no oot sä tyytyväinen sun saamiin arvosanoihin?

Emil: Joo.

Venla: No kun sä käyt tota pien luokkaa niin miks sä oot siel pienluokalla?

Emil: ≈ 15s. (pudistelee päätään)

Venla: Ei oo pakko vastata.

Emil: Eii... en vastaa!

Tässä haastatteluotteessa oppilas ensin kertoo, miten koulussa kaikki menee hyvin. Luen tämän niin, että haastateltava pyrkii puheessaan välttämään sellaisten sisältöjen käyttöä, joiden katsoo olevan jollain tavalla epäedullisia tai ei toivottuja hänelle itselleen. Haastattelun lopussa, kun kysyn oppilaalta tarkemmin juurikin pienluokalla olosta, oppilas ei enää haluakaan vastata esittämäni kysymykseen. Tulkitsen tämän niin, että kysyessäni juurikin pienluokassa olon syistä, ei oppilas enää voi väistää niitä merkityksiä, joita aikaisempien kysymysten kohdalla, joissa en ollut vielä nostanut esiin pienluokkaa ja siellä oloa, oli pystynyt välttämään. Tulkitsen tämän niin, että ableismin diskurssin vaikutuksen alaisena oppilailla ei ole mahdollista, eikä halua puhua itseen kytkeytyvistä merkityksistä, kuten syistä, miksi käy koulua pienluokalla tai erityiskoulussa, koska ne nähdään lähtökohtaisesti jonakin toisena ei normaalin mukaisena, ei alkuperäisenä, suhteessa normaalina pidettyyn, huonompana, hankalana ja ongelmallisena.

St.Pierre (2000) kirjoittaa, kuinka kun tietystä diskurssista tulee normaali ja luonnollinen, on lähes mahdotonta ajatella ja tuottaa puhetta sen ulottumattomissa. Näin voidaan hänen mukaansa ajatella, että tietyn diskurssin sisällä vain tietyt lausumat kuulostavat järkeviltä ja oikeilta, jolloin muunlaiset tavat ajatella ja puhua jäävät puolestaan järjenvastaisiksi ja käsittämättömiksi. (emt., 485.) Oppilaalla ei näin ollen näytä olevan tässä diskurssissa tilaa muodostaa omilta tuntuvia merkityksiä, merkityksiä, jotka voisi kokea positiivisiksi ja itselleen sopiviksi, jolloin vaikeneminen ja vastaamatta jättäminen näyttäytyy oppilaalle ainoana vaihtoehtona, koska diskurssin ulkopuoliset lausumat eivät ole mahdollisia. Puhuminen esimerkiksi erityisen tuen tarpeesta ei näin ollen ole mahdollista ilman, että tuen tarve osaltaan merkityksellistyisi ableistisen diskurssin läpi, jolloin se kantaa mukanaan merkityksiä toiseudesta ja kyvyttömyydestä suhteessa normaalina pidettyyn.

Kirjoitin luvussa 4.3, miten tullakseen mahdolliseksi subjektiksi, subjektin on alistuttava ja sopeuduttava olemassa oleviin diskursseihin ja nämä diskurssit on otettava omaan käyttöön osaksi itseä osaksi omaa toimijuutta. Näin subjektin on alistuttava vallan ehtoihin ja samalla opittava hallitsemaan ne oikein. Tämä diskurssien oikein toistaminen ja oikein hallinta voi tarkoittaa tästä oikein toistamisesta ja hallinnasta syntyvää mielihyvää, mutta se voi myös tarkoittaa epämukavuutta. Tämä epämukavuus voi tarjota toisenlaisen

näkökulman tiettyjen diskurssien toistamisen ehtoihin. (Brunila & Ikävalko 2012, 288; Davies 2006, 426.)

Tulkitsen oppilaan puheessa rakentuvan mahdottomuuden tuottaa omilta tuntuvia merkityksiä niin, että ne diskursiiviset käytännöt joiden rajaamana ja mahdollistamana oppilas puhuu, jättävät puhujan epämurkkaan tilaan, kun hän ei näiden diskurssien säätelyn alaisena pysty muodostamaan omilta tuntuvia merkityksiä, jotka voisi kokea positiivisina ja itselle sopivina. Ableismin diskurssin vaikuttaessa oppilaan ei ole mahdollista puhua erityiskouluun siirtymisestä tai pienluokalla olosta ja niiden syistä ilman, että näiden ableismin diskurssien toistaminen asettaa oppilaat epämurkkaan tilaan, kun näiden oppilaiden täytyy toistaa näitä diskursseja ja ottaa ne omaan käyttöön osaksi itseä tullakseen mahdolliseksi subjekteiksi. Tulkitsen analyysissä havaitsemani hankaluuden puhua erityisen tuen tarpeesta, erityistä tukea tarvitseväksi oppilaaksi nimetyksi tulemisesta ja oppilaaseen sen myötä kohdistuvista toimenpiteistä niin, että ne pitävät sisällään merkityksiä, jotka eivät ole oppilaille itselleen mieluisia ja toivottavia. Ne pitävät sisällään merkityksiä marginaaliryhmään kuulumisesta, toiseudesta suhteessa normaalina pidettyihin koulun käytäntöihin ja oppilasjoukkoon.

Tämän hankaluuden puhua, joutumisen epämurkkaan tilaan voidaan myös ajatella sisältävän itsessään vaihtoehtoisen mahdollisuuden näiden diskurssien toistamisen ehtoihin, kuten edellä kirjoitin. (ks. Brunila, & Ikävalko 2012.) Tulkitsen tämän hankaluuden osaltaan merkitsevän näissä diskursseissa subjektiksi tulemisen prosessin myötä, kun otetaan haltuun ja toistetaan diskursseja, syntyvää epämurkavuuden tunnetta, jolloin syntyy itsessään myös mahdollisuus uudenlaiseen näkökulmaan ja vastarintaan. Ja edelleen tulkitsen, että nämä oppilaiden puhuvat, joissa oppilas ei halua puhua erityistä tukea tarvitseväksi oppilaaksi nimetyksi tulemisesta ja siihen liittyvistä oppilasta koskevista koulujärjestelyistä, käytännöistä ja toimenpiteistä, ovat osaltaan näiden oppilasta toiseuttavien diskurssien toistamisesta kieltäytymistä ja edelleen näiden diskurssien vastustamista, asettumista vastarintaan. Elina Ikävalko kirjoittaaakin omassa tutkimuksessaan, miten vastarinnan ei tarvitse olla näkyvää tai radikaalia asioiden vastustamista, vaan vastarinnan muodoiksi voidaan lukea vähäpätöiseltäkin näyttävä toiminta, jolla on seurauksia. Näin jo yksittäinen mitättömältä tuntuva teko tai ele voi

keskeyttää ja horjuttaa diskurssia, jonka ehdoilla toiminta tapahtuu. Vastarinta voi rakentua näin ollen esimerkiksi hiljaisuudesta, puheesta kieltäytymisestä tai puhujan halusta vaieta. (Ikävalko 2016, 67 ja 75.)

7.3 “Mä käyn vaan ammattikoulus opettelee sen alan minne mä nyt haluun mennä ja eikä sen enempää välttis.”— ammatillisten opintojen itsestään selvyys ja kyyseenalaistamattomuus

Tässä luvussa kuvaan, miten oppilaiden koulukäynti sai näiden oppilaiden puheessa merkityksiä, joissa erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen, pienluokkaa ja erityiskoulua käyvien oppilaiden ajatellaan itsestään selvästi jatkavan peruskoulun jälkeen ammattikouluun. Tässä luvussa kuvaan myös, miten tämä edellä kuvailemani normatiiviseksi tulkitsemani diskursiivisesti muodostunut ajatusmalli määrittää näiden oppilaiden subjektiviteettaja.

Kaikki haastattelemani oppilaat tuottivat puheessaan normatiiviseksi tulkitsemani oletuksen siirtymisestä toisen asteen opintoihin, jotka mahdollistaisivat pääsyn työelämään. Tätä ei kukaan haastattelemistani oppilaista kyyseenalaistanut. Oppilaiden puheessa positioituminen erityistä tukea tarvitseväksi ja pienluokalla tai erityiskoulussa koulua käyväksi oppilaaksi näytti kuitenkin mahdollistavan oppilaille mahdollisuuden ajatella jatko-opiskelupaikkana itsestään selvästi ammattikoulua.

Venla: Miten tärkeitä sulle on sit päästä jatko-opiskelemaan ja et kuinka pitkälle sä oot ajatellu opiskella?

Paavo: Mä käyn vaan ammattikoulus opettelee sen alan minne mä nyt haluun mennä ja eikä sen enempää välttis.

Oppilaiden puheessa lukiota ei nähty vaihtoehtona. Vain yksi haastattelemani oppilas ilmaisi pyrkimyksensä mennä lukioon. Tämä oppilas oli siirtynyt pienluokalle terveydellisistä syistä. Oppilaalla ei ollut oppimiseen kytkeytyviä haasteita.

Tulkitsen tämän normatiivisena ajatusmallina, jossa erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat siirtyvät jatkokoulutukseen ja tällöin puhutaan usein itsestään selvästi ammattikoulusta. Haastattelemani erityiskoulua käyvät oppilaat kertoivat siirtyvänsä jatkokoulutukseen ammattikouluihin, joissa oli valmiudet vastaan ottaa erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjä oppilaita. Anna-Maija Niemi (2015) kirjoittaakin väitöskirjassaan, että suurin osa erityistä tukea tarvitseviksi nimetyistä oppilaista jatkaa toiselle asteelle juurikin ammatillisiin opintoihin. (emt. 1.) Vain harva on mennyt lukioon. (Niemi & Kurki 2014, 1633).

Osa haastattelemistani oppilaista rakensi puheessaan itseään oppilaana, joka ennen kaikkea hallitsee lukuaineet ja menestyy niissä hyvin. Näiden oppilaiden kohdalla koulunkäynnin haasteet näyttivät liittyvän yleisopetuksessa hankalaksi koettuun hitauteen, vaatimuksiin työskennellä yleisopetuksen näkökulmasta poikkeavalla tavalla tai käyttäytymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteisiin. Huolimatta oppilaiden hyvästä menestyksestä koulun lukuaineissa, käytäntöä painottava ammattikoulu näyttäytyi ainoana vaihtoehtona, eikä tätä oppilaiden puheessa kyseenalaistettu. Seuraavassa haastatteluotteessa Neo kertoo jatkokoulutussuunnitelmistaan:

Venla: Ja sit toi oli toi et paljon sä käytät aikaa siihen opiskeluun?

Neo: Niin ku mun ei tarvii sitä vissiin käyttää.

Venla: Kun sä muista niin hyvin.

Neo: Nii.

Venla: Et sit tulee kokeista hyvät vaikka, vaikka et niin paljon käytäkkään?

Neo: Joo.

Venla: Eli ilmeisesti teil oli vissiin äsken koe? Oliko?

Neo: Joo

Venla: Sä taisit tehdä sen aika nopeesti?

Neo: Joo.

Venla: Mitä sä oot ajatellu tehdä sitten peruskoulun jälkeen? Haluuks sä opiskella lisää?

Neo: Peruskoulun jälkeen?

Venla: Niin.

Neo: No mä haen siihen ammattiopistoon (erityistä tukea tarvitseville).

Venla: Haet ammattiopistoon (erityistä tukea tarvitseville). Okei, onks siel jotain eri linjoja?

Neo: No mä haen datanomiks.

Venla: Datanomi, okei. No sulla on sit semmonen aika semmonen selkee. Oot sä koskaan käynyt tutustumassa siihen ammattiopistoon (erityistä tukea tarvitseville) niin, ku ootteks te koskaan käynny tän koulun kaa tai?

Neo: Ollaan.

Neo kävi haastatteluhetkellä koulua erityiskoulussa, johon oli siirtynyt yläkouluun siirryttäessä. Neo toi haastattelussa esiin tarvitsevansa ennen kaikkea tukea kirjoittamiseen, sillä on omien sanojensa mukaan kirjoittamisessa niin hidas, että ei pysynyt muiden tahdissa yleisopetuksen koulun pienluokalla. Muuten Neo kertoi haastattelussa selviävänsä koulussa opetettavista aineista hyvin ja saavansa monista aineista hyviä arvosanoja. Neo myös kertoo, että hänellä on erityisen hyvä muisti, jonka takia hänen ei tarvitse käyttää aikaa opiskeluun. Neon haastattelusta kävi ilmi, että hän on tyytyväinen saamiinsa arvosanoihin ja kokeista hän saa hyviä numeroita, vaikka ei käytäkään opiskeluun paljoa aikaa. Neoen haastattelusta oli luettavissa, että Neon kohdalla koulunkäynnin haasteet olivat muualla kuin oppimisessa. Neon haastattelusta oli luettavissa myös, että hän tarvitsi ennemminkin tukea ja välineitä siihen miten saada muille näkyväksi, että hän on oppinut opittavat asiat kuin siihen että hän oppisi jotakin. Huolimatta Neon selvästä lahjakkuudesta lukuaineissa, kertoi hän muiden pienluokissa ja erityiskoulussa opiskelevien oppilaiden tapaan aikovansa mennä peruskoulun jälkeen ammattikouluun. Erityiskoulun oppilaana hän kertoi menevänsä ammattikouluun, jossa oli valmiudet vastaanottaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja tarjota erityisopetusta.

Seuraavssa haastatteluotteessa pienluokkaa käyvä Allan kertoo ajatuksia koskien jatkokoulutusta:

Venla: Okei ää ootsa tyytyväinen sun saamiin todistuksiin?

Allan: Joo mä oon ylpee siitä, että mun ei tarvinnut jäädä luokalle. Mua just tälläkin hetkellä jännittää se, että mä saan huonon numeron muuten mä alan huutaa, että ääni lähtee.

Venla: Ai sen takii, et jos sä jäät luokalle vai?

Allan: Niin, koska mä en haluu jäädä luokalle. Mä haluan mennä ihan, koska mä haluan läpistä tän koulun silleen, että ettei tarvitsis olla enää silleen. Sittenhän mä meen ammattikouluun, ku mä haluan kerranki sinne Finnairille, jos mä pääsen, jos mä pääsen ni sitten mun täytyy opiskella varmaan kuten Air Fancen lento putos sen perämiehen takii sinne mereen ja just sen takii kannattaa mennä lentokouluun.

Venla: Kenenkaa sä oot puhunut et sä menisit ammattikouluun?

Allan: En mä muista, en oikein kenenkään kanssa. Useimmin kavereille mä oon sanonu, et mä ajattelin mennä Finairille tiiätsä et mä ajattelin mennä Finairille töihin.

Venla: Okei no mikset sä menis lukioon?

Allan: No mun mielestä lukio on vähän samanlailla, kuin sinun kuolus sillein yliopisto eikös se ollut sillein sähän oot vai mitä mä nyt sanon mitä mä selitän.

Allan kertoi haastattelussa pärjäävänsä hyvin muissa kouluaineissa, mutta matematiikka tuotti hänelle hankaluuksia. Allan kertoi saavansa kokeista myös kiitettäviä ja erinomaisia numeroita englannin- ja ruotsin kielessä. Äidinkieli ja muut aineet menivät Allannin kertoman mukaan hyvin tai tyydyttävästi. Allan opiskeli monia aineita yleisopetuksen luokassa ja mitään aineita ei Allanin tapauksessa oltu yksilöllistetty. Allan ei itse osannut kertoa mitään erityistä syytä pienluokalla ololleen. Tiesin kuitenkin, entuudestaan Allanin äidin kanssa käytyjen keskustelujen perusteella, että Allanin oli toisinaan vaikea aloittaa ja saattaa loppuun erilaisia koulussa häneltä vaadittavia tehtäviä. Allania oli myös kiusattu, yleisopetuksen luokassa ja siirtoa pienluokalle oli osittain perusteltu sillä, että se mahdollistaisi oppilaalle ”uuden alun” ja työrauhan.

Otteesta on luettavissa, miten Allanin tavoitteena on saada kokeista hyviä numeroita, jotta hänen olisi mahdollista läpäistä koulu ja päästä jatkokoulutukseen. Allan haaveilee etenkin pääsemisestä lentokouluun ja työllistyvänsä Finnairin lentäjäksi. Allan vaikka, menestyy oppinnoissaan ja on etenkin kielissä jopa lahjakas kertoo hän kuitenkin menevänsä käytäntöä painottavaan ammattikouluun. Sekä Neon, että Allanin kerronnasta on luettavissa ammattikouluun menemisen itsestään selvyys ja kyseenalaistamattomuus. Allan ja Neo ovat molemmat selvästi rakentaneet itsestään kuvan juurikin ammattikouluun hakeutuvina ja peruskoulun jälkeen opiskelevina subjektina.

Niemi (2015) kirjoittaa väitöskirjassaan, miten tavallisesti ammatillisiin opintoihin on ohjattu oppilaita, joiden on katsottu olevan niin sanotusti käytäntöön painottuneita, esimerkiksi taitavia käsistään. Hän myös huomauttaa, miten erityisopetukseen osallistuvat oppilaat mielletään lähes poikkeuksetta käytännön työhön sopiviksi. Tähän on myös vaikuttanut se, että erityisopetusta tarjotaan nimen omaa ammatillisissa oppilaitoksissa. Lukioilla ei ole velvoitetta järjestää erityisopetusta ja lukioissa on yhä merkittäviä puutteita

erityisen tuen tarjonnassa. (emt. 5.) Tämä siitäkin huolimatta, että lukiolain pykälä 29 §:ssä todetaan, että: ”Vammaisella tai muusta syystä erityistä tukea tarvitsevalla opiskelijalla on oikeus opiskelun edellyttämiin avustajapalveluihin, muihin opetuspalveluihin ja opiskelijahuollon palveluihin sekä erityisiin apuvälineisiin siten kuin siitä erikseen säädetään.” (Lukiolaki 1998/629.)

Se, miten tiettyjä sosiaalisesti muodostuneita ja muodostuvia diskursiivisia käytäntöjä ylläpidetään ja vahvistetaan toistojen kautta koulun käytännöissä määrittää sitä, mitä kulloinkin pidetään luonnollisena. Koulun käytännöissä toistetut toimintatavat, käsitteet ja kuvaukset kertovat aina myös siitä, mihin kenenkin ajatellaan kuuluvan. Näin voidaan katsoa, että koulun käytännöt ohjaavat sitä, millaisille koulutuspoluille näiden erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen pienluokalla ja erityiskoulussa opiskelevien oppilaiden ajatellaan kuuluvan. Näin näillä käytännöillä ohjataan ymmärrystä näistä oppilaista ja sitä, millaisina he voivat nähdä itsensä ja millaisille jatkokoulutuspoluille he voivat ajatella pääsevänsä ja päätyvänsä. (Niemi & Kurki 2013, 205.) Näin ollen tulkitsem, että Neon ja Allanin näkemykset siitä, että he hakeutuvat jatkokoulutukseen ammattilliseen koulutukseen, voidaan osaltaan tulkita niin, että Neon ja Allanin näkemykset ammattilliseen koulutukseen hakeutumisesta ovat muodostuneet näiden sosiaalisesti rakentuneiden diskursiivisten käytäntöjen rajaamana ja mahdollistamana.

Helakorpi, Mietola & Niemi (2014) toteavat tutkimuksessaan, miten heidän tutkimukseensa osallistuneista pienluokkaa käyneistä oppilaista valtaosa oli sitä mieltä, että erityisopetus ei tarjoa samoja mahdollisuuksia opiskeluun tai erityisopetuskäytäntö jopa estivät oppilaita edistymästä koulussa. Heidän tutkimuksestaan kävi ilmi myös, miten nämä oppilaat kokivat, ettei erityisopetus tarjonnut heille opiskeluvalmiuksia ja osaamista, joiden varassa olisi voinut edetä koulutuspoluilla yhdenvertaisesti suhteessa oppilaisiin yleensä. Näin moni koki, että peruskoulun jälkeiset koulutuspolut olivat vaihtoehtoiltaan hyvin kapeita pienluokkaa tai erityiskoulua käyneelle oppilaalle. Pienluokan tai erityiskoulun katsottiin myös muokkaavan oppilaiden käsityksiä heille mahdollisista koulutus- ja uravaihtoehtoista, mikä oli muovannut merkittävästi oppilaiden koulutuspolkuja. Näin he eivät olleet voineet hakeutua heitä kiinnostaville koulutuslinjoille ja aloille. Moni oppilas jatkoi opintopolkuaan pienryhmässä tai erityisoppilaitoksessa,

joiden katsottiin tarjoavan puutteelliset valmiudet suhteessa työmarkkinoihin. (emt., 164–165.)

Näin ollen voidaan katsoa, että erityistä tukea tarvitseviksi nimetyjä oppilaita varten kehitetyt erityisjärjestelyt sekä erilaiset heitä varten tarkoitetut koulun tarjoamat tukitoimet osaltaan myös muokkaavat ja rakentavat käsityksiä erityisen tuen tarpeesta ja siitä, millainen kuva erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista meille ja näin myös heille itselleen muodostuu ja on mahdollinen. Tämä prosessi samalla myös legitimoii instituutioiden, kuten oppilaitosten toiminnan, mikä myös tekee tiettyihin yksilöihin kohdistetut toimet itsestäänselvänä näyttäytyviksi, ja näin niitä ei myöskään osata useinkaan kyseenalaistaa. (Eriksson, 2014, 111.) Näin olen tietä näiden oppilaiden erityisen tuen tarpeesta on vallan instrumentti, joka osaltaan myös rajoittaa ja vammauttaa heitä.

Nimetty erityisen tuen tarve voi mahdollistaa oppilaalle hakemisen ammatillisiin erityisoppilaitoksiin ja ammatillisten oppilaitosten erityisryhmiin, mikä saattaa helpottaa opiskelijoiden pääsyä haluamilleen aloille. (Niemi & Kurki 2013, 211.) Nimeäminen voi myös tarjota oppilaille heidän tarvitsemansa tuen mahdollistumisen ja mahdollisuuden opiskella myös peruskoulun jälkeisellä toisella-asteella. Kuitenkin on syytä kiinnittää huomiota siihen, että se aina myös määrittää oppilaille mahdollistuvia subjektiviteetteja, ja voi näin ollen myös tarkoittaa oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksien kaventumista.

7.4 “No kun mä olin pienluokalla tai siis melkeinpä meidän koko luokkaa kiusattiin.”— kiusatuksi tulemisen uhka ja todellisuus

Tässä luvussa kuvaan, miten oppilaiden puheessa koulunkäynti saa merkityksiä, joissa pienluokalla ja erityiskoulussa oleminen näyttäytyi syynä kiusatuksi tulemiselle ja sen uhalle. Kuvaan myös, miten oppilaiden puheessa kiusatuksi positioitumista haluttiin välttää. Tämän ajattelen rinnastuvan ajatukseen subjektifikaatin prosessista.

Moni haastatteluun osallistuneista oppilaista kertoi, että oli jossain vaiheessa koulunkäyntiään tullut kiusatuksi. Haastatteluista oli luettavissa, miten moni oppilas

yhdisti kiusatuksi tulemisen ja sen uhan siihen, että he kävivät koulua pienluokalla tai erityiskoulussa.

Venla: No mitens sitten kuka sulle kerto että sä tuut tänne kouluun?

Alma: No sitä mietitiin aika kauan opettajat ja mun vanhemmat.

Venla: Okei, no miltä se sit susta tuntu tulla tähän kouluun?

Alma: No aluks mä en halunnut mutta on se nyt ihan kiva.

Venla: Okei no miks sä ajattelit et sä et haluu tulla tähän kouluun?

Alma: Mm, mä pelkäsin et mua kiusataan.

Venla: Okei minkä takia sua ois kiusattu?

Alma: No kun mun kaveri oli täällä niin sit sitä kiusatiin kun se oli täällä koulussa.

Venla: Okei, ketkä sitä kiusas.

Alma: Mm, mä en tiä mut jotkut öö kasiluokkalaiset.

Venla: Mm oliks ne tästä koulust jotka sitä kiusas?

Alma: Ei vaan Kalliolasta.

Alma kävi koulua haastatteluhetkellä erityiskoulussa. Aikaisemmin hän oli käynyt koulua yleisopetuksen koulussa pienluokalla. Haastattelusta selviää, miten Alma ei ollut aluksi halunnut tulla erityiskouluun, sillä hän pelkäsi erityiskouluun siirtymisen tarkoittavan kiusatuksi tulemistä. Alma myös kertoo, miten on tullut tähän johtopäätökseen sen perusteella, että hänen kaveriaan oli kiusattu sen takia, koska tämä kävi koulua erityiskoulussa. Alma kerronnasta on näin ollen luettavissa miten hän on tulkinnut kaverin kiusaamisen johtuneen juurikin siitä, että tämä kävi koulua erityiskoulussa.

Moni oppilas kerttoi myös, miten heitä oli kiusattu ja kiusaamisen syyksi he kertoivat sen, että he kävivät koulua pienluokalla tai erityiskoulussa. Oppilaat myös kertoivat, että kiusaajat olivat usein muita kuin heidän oman pienluokan tai erityiskoulun oppilaita. Oppilaiden kerronnasta oli luettavissa, että kiusajat olivat usein yleisopetuksen opilaita.

Venla: Okei onks sua kiusattu täs koulussa?

Olga: No ei tän koulun oppilaat mut muualta on kiusattu.

Venla: Okei minkä takia ne muut kiusaa minkä lainen ajatus sulla on siinä?

Olga: Mm en mä tiiä varmaan siks kun mä oon just täällä koulussa ja ollu pienluokassa.

Venla: Okei, okei tota no siis kiusattiinko sua sit siellä mikä se oli se siellä aikasemmassa koulussa jo?

Olga: Koivuniemen ni sitten ni vähäsen joo.

Venla: Okei no minkä takia sä koit et sua siel kiusattiin?

Olga: No kun mä olin pienluokalla tai siis melkeinpä meidän koko luokkaa kiusattiin.

Venla: Okei.

Olga: Tai se oli semmosta pientä kiusaamista.

Venla: Joo mitä ne niin ku sano?

Olga: No välillä haukku tai jos ei liikunnan tunnilla saanut palloa koriin niin sit ne alko huutaan ja sit musiikin tunnilla niin ne oli repinny meidän vaatteet niistä naulakoista ja sit ne oli jossain.

Myös Olga kävi koulua erityiskoulussa ja hän oli aikaisemmin käynyt pienluokkaa yleisopetuksen koulussa. Olga nosti kiusatuksi tulemisen monin paikoin esiin haastattelun aikana ja minulle haastattelijana välittyi kuva siitä, että kiusaamiskokemukset olivat vahvasti läsnä Olgan elämässä. Olga oli kiusattu toistuvasti hänen koulutiensä aikana. Kiusaaminen oli ollut toistuvaa ja sai sekä henkisiä, että fyysisiä muotoja. Olgan kerronnasta on luettavissa, miten hän ajattelee häneen kohdistuneen kiusaamisen johtuvan siitä, että hän kävi koulua pienluokalla ja erityiskoussa olosta.

Mielenkiintoista on myös se, miten Olga kertoo kiusaamisen olleen “pientä kiusaamista”. Samalla haastatteluotteesta on kuitenkin luettavissa Olgan antaman esimerkin kautta, että kiusaaminen on ollut melko rajua. Olga kuvasi kiusaamisen olleen pienluokan oppilaisiin kohdistettua sanallista loukkaamista ja henkilökohtaiseen omaisuuteen kajoamista. Luen otteesta, miten kiusatuksi tulemistä vähätellään. Tulkitsen tämän vähättelyn kahdella tapaa. Ensinnäkin tulkitsen vähättelyn osaltaan niin, että se voi kertoa siitä miten koulussa ja koulun yhteydessä on totuttu puhumaan kiusaamisesta. Syyt puhua kiusaamisesta vähättelevästi voivat olla opittuja tai totuttuja, sillä kouluissa kiusaaminen on yleinen ilmiö ja siitä puhutaan paljon. (Raunio 2016, 5.) Toisaalta tulkitsen oppilaan tavan puhua kiusatuksi tulemisesta vähättelevästi ilmentävän myös sitä, että näin oppilas ikään kuin puhuu itsensä oppilaana, johon kohdistuva kiusaaminen ei ole niin merkittävää.

Myös monen muun oppilaan haastattelusta oli luettavissa tämä samainen kiusatuksi tulemisen vähättely. Kiusaamisen vaikka kerrottiin tuntuneet pahalta, itse heihin kohdistunutta kiusaamistekoa vähäteltiin. Tämän tulkitsen liittyvän siihen, että oppilas pyrkii puheessaan häivyttämään kiusatuksi positioitumista. Koulussa kiusatuksi tuleminen viestii osaltaan kiusatun oppilaan heikompaa sosiaalista asemaa, jolloin on ymmärrettävää, ettei kiusatun paikalle haluttu asettua. (ks. esim. Hamarus 2006; Kiilakoski 2009)

Edellä olen tulkinnut, miten pienluokalla ja erityiskoulussa oleminen näyttäytyi oppilaiden puheessa syynä kiusatuksi tulemiselle ja sen uhalle. Anna Rastas (2002) toteaa lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista tarkastelevassa tutkimuksessaan, miten jotkut haastateltavat olivat kertoneet tulleen huomioideiksi erilaisina vain tietyissä olosuhteissa. Rastas kirjoittaa, miten joidenkin haastateltavien huomioiminen erilaiseksi suhteessa suomalaisuuteen oli tapahtunut vasta, kun haastateltavat oli voitu tunnistaa muulla tavoin kuin ulospäin näkyvistä piirteistä esimerkiksi silloin, kun oli keskusteluissa selvinnyt, että haastateltavan toinen vanhempi ei ollut suomalainen. (emt. 7.) Tulkitsen aineistosta Rastaa tulkintaa mukaillen, miten pienluokalla ja erityiskoulussa oleminen tekevät oppilaiden erityisen tuen päätöksen näkyväksi muille, kun heidät erotetaan tuen tarpeen sanelemana yleisopetuksesta omaksi erilliseksi kokonaisuudekseen pienluokkiin ja erityiskouluihin. Niin kauan, kun yksilön ero on näkymättömissä, voi yksilö osallistua vallitsevaan ontologiaan, mutta kun erosta tulee näkyvä, ero määrittelee yksilön ja tämä paikantuu ontologiaan kuulumattomaksi, erilaiseksi suhteessa normaalina pidettyyn. Näin oppilas paikannetaan vallitsevaan ontologiaan kuulumattomaksi ja hänestä tulee kiusaamisen kohde. Tämä tekee osaltaan myös näkyväksi, miten yhteiskunnassa kulloinkin vallitseva ontologia, eli ajatus siitä mikä on normaalin mukaista, on hyvin hauras erolle.

Koulukiusaamista tutkinut Päivi Hamarus (2006) huomauttaa, miten erilaisuutta voi olla myös normaaliuden sisällä, mutta tällöin on kyse yksilöllisyydestä, joka ei ole toiseuteen kuuluvaa erilaisuutta. Toiseuteen kuuluvana erilaisuus on alempiarvoista, jolloin sitä ei lueta yksilöllisyydeksi tai persoonallisuudeksi, jotka merkityksellistyvät positiivisiksi yksilön ominaisuuksiksi. Normaalisuudesta poikkeavaan henkilöön saatetaan suhtautua

halveksivasti, koska häneen liitetään, jotain ei toivottavaa ja alempiarvoista. Tämä halveksinta saattaa johtaa näiden ei normaalin mukaisiksi katsottujen henkilöiden rankaisemiseen. Kiusaaminen voi olla rangaistus normiin kuulumattomuudesta. (emt. 124.) Tulkitsen oppilaiden ajatuksen siitä, että heitä kiusataan pienluokalla tai erityiskoussa olost, tulevan ymmärretyksi kun tarkastellaan sitä, miten ableistinen tietojärjestelmä asettaa ihmiset paremmuusjärjestykseen suhteessa toisiinsa nähden. Ableismin diskurssin mukaan normaalina pidetty ruumiillisuus ilmentää niitä kyvykkyyteen liittyviä arvoja, joita kulloinkin pidetään haluttuina ja toivottuina yhteiskunnassa.

Kuten jo aikaisemmin kirjoitin, ableismin diskurssi tuottaa tietyn käsityksen siitä keitä ja millaisia olemme suhteessa muihin. Ableismin diskurssi vaikuttaa niin, että asetamme itsemme ja toisemme paremmuusjärjestykseen ja näin myös tulemme tuominneeksi toisemme. Ableismi siis synnyttää ajatuksen ihmisten keskinäisestä paremmuusjärjestyksestä. (Goodley 2014, 22.) Tulkitsen osaltaan näin ollen, että pienluokan ja erityiskoulun oppilaiden kerronnan mukaan pienluokalla tai erityiskoulussa olemiseen yhdistetään jotain mikä ei ole vallitsevan käsityksen mukaan normaalin mukaista, ja näin ollen myös ei toivottavaa mikä saa aikaan kiusatuksi tulemisen ja sen uhan.

Etenkin erityiskoulun oppilaat kertoivat, ettei heidän koulussa ollut kiusaamista tai, että siihen suhtauduttiin hyvin tuomitsevasti sekä opettajien että oppilaiden taholta. Haastattelujen edetessä haastatteluista oli kuitenkin myös luettavissa, että myös erityiskoulussa tapahtui kiusaamista.

Venla: Joo. Mut onks tääl kiusaamista?

Johanna: Ei oo mun mielestä.

Venla: Okei. Oot sä koskaan nähny et jotain ois kiusattu.

Johanna: Välil on semmosii pienii tappeluita mut niihin mennään kyl tosi nopeesti väliin.

Venla: Okei. Onks tääl mitään semmosta haukkumista tai?

Johanna: No on.

Venla: Okei. Mistä asioista tääl haukutaan?

Johanna: No, jos joku on erilainen.

Kiusaamisen syyksi kerrottiin tiettyjen oppilaiden erilaisuus. Hamarus (2006) toteaa miten kiusaamisen syyksi mainitaan usein ensisijaisesti juurikin kiusatun erilaisuus, poikkeaminen normaalina pidetystä. Tutkimuksessaan hän tuo esiin miten kiusaamisen sisältönä toimii kiusatun erilaisuus. Kiusaaminen saa alkunsa erilaisuuden havaitsemisesta ja nimeämisestä. (emt. 160)

Venla: Koet sä et onks tääl teijän koulussa kiusaamista?

Leyla: No ehkä vähän mut siis ei niin hirveesti.

Venla: Onks sua kiusattu täällä?

Leyla: Ei oo.

Venla: Ei oo. Okei mut tiedätsä jonkun jota on kiusattu?

Leyla: No en mä silleen yleisesti tiä mut siis kylhän noit [luokan nimi]luokkalaisii ehkä enemmän sillein.

Venla: Okei miks niit kiusataan.

Leyla: No ne on yleensä erilaisii ne istuu pyörätuolissa ja näin ni ne on yleensä semmosia et.

Venla: Okei. Miten niit sit kiusataan osaat sä sanoo?

Leyla: No se on enimmäkseen, no silloin oikeestaan kun mä tulin seiskalle ni kuuli tos käytävällä et vähän sanottiin no toi on tommonen erilainen ja niin sit vähän ku ne ei kumminkaan pysty puhumaan ja sit niil saattaa tulla vähän semmosii jotain ääntelyit tai tämmösii ni ne sit vähän aina herättää huomiota.

Leyla kertoi, miten etenkin niitä oppilaita, jotka olivat vaikeasti vammaisia kiusattiin erityiskoulussa. Leyla kertoi kiusaamisen syyksi sen, että vaikeasti vammaiset oppilaat mielletään erilaisiksi. Leyla myös kertoi, miten nämä oppilaat mielletään erilaisiksi, koska heidän kohdallaan erilaisuus on ulkoisesti havaittavissa muun muassa siitä, että he eivät kykene puhumaan, he ääntelevät poikkeavaksi katsotulla tavalla ja itsuvat pyörätuolissa. Rastas (2002) toteaa tutkimuksessaan miten kehossa olevat erot ovat helpommin kaikkien nähtävillä. Näin keho on myös otollinen paikka erojen kiinnittämiseen, joka toimii perustana sille, että tietty henkilö mielletään erilaiseksi, suhteessa normaalina pidettyyn. Tämä erojen kiinnittäminen kehoon on mahdollistanut sen, että nämä erot ovat yhdistettynä tiettyihin kehoihin tulleet luonnollistetuiksi ja olemuksellisiksi. (emt. 6.) Eroista tulee näiden henkilöiden kohdalla olemuksellisia, jolloin toiseus suhteena normaalina pidettyyn tulee myös essentialisoiduksi.

Tulkitsin tämän niin, että Leyla rakensi kerronnassaan nimeämällään luokalla opiskelevat vaikeasti kehitysvammaiset omaksi erilliseksi ryhmäkseen, ja perustana tälle oli näiden oppilaiden näkyvä ruumiillinen erilaisuus. Tämä erottuminen sai aikaan näiden oppilaiden kiusaamisen. Tulkitsen tämän niin, että myös erityiskoulussa, jossa “erilaisuus on arkipäivää” oppilaat rakensivat eroa suhteessa toisiinsa. Eroa rakennettiin hierarkisesti sen mukaan, minkä asteisesta erottumisesta normaalista kunkin oppilaan kohdalla on kysymys. Ulospäin näkyvä erilaisuus näyttäytyi oppilaiden puheessa merkittävämpänä kuin erilaisuus, jota oli hankalampi havaita ulospäin. Rastas (2002) huomauttaa, miten sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettujen erojen ja toiseuksien essentialisoiminen, eli se että erot nähdään olemuksellisina, luonnollisina ja itsestäänselvinä tulee häivyttäneeksi mahdollisuuden erojen ja toiseuden kiistämiseen. (emt. 6). Näin nämä oppilaat, joiden erilaisuus on ulos päin nähtävissä, eivät voi kiistää omaa erilaisuuttaan, jolloin heidät on myös muita helpompi tuomita erilaiseksi ja toiseksi suhteessa normaaliin.

7.5 “Mul oli niin ku paljon huolta vapaa-ajasta, koulun oppimisesta ja muutenkin.”
– asiantuntijoiden oppilaiden koulunkäynnin ongelmista ja haasteista käyttämät ilmaisut oppilaiden subjektiviteetin rakentajina

Tässä luvussa kuvaan, miten asiantuntijoiden oppilaiden koulunkäynnin ongelmista ja haasteista käyttämät ilmaisut rakentavat oppilaiden subjektiviteettejä.

Analysoidessani aineistoa kiinnitin huomiota siihen, miten oppilaat toistivat puheessaan asiantuntijalähtöisiksi tulkitsemiani ilmaisuja kuten ”huolta vapaa-ajasta” tai ”ottaa itseään niskasta kiinni”. Oppilaat myös toistivat erilaisia koulunkäynnin ongelmia selittäviä asiantuntijalausuntoja ja diagnooseja kuvatessaan itseään. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita omassa tutkimuksessaan tutkinut Yvonne Karlsson (2007) toteaa, miten oppilaat käyttivät koulun asiantuntijoiden, kuten opettajien tapoja kuvata oppilaiden koulunkäynnin ongelmia ja haasteita kuvatessaan itseään. Oppilaat olivat näin ollen sosiaalistuneet kuvaamaan itseään koulun näkökulmasta annettujen asiantuntijalausuntojen tavalla. (emt. 168.)

Venla: Okei. Sit mä palaan siihen edelliseen, et miks sä oot täs välis ollu siel (laitoskoulussa)?

Paavo: Öö mul meni kutosella vähän sinne sun tänne koko elämä.

Venla: Okei. ni sit sä.?

Paavo: Mul oli niin ku paljon huolta vapaa-ajasta, koulun oppimisesta ja muutenkin.

Paavo kertoi haastattelussa käynneensä jonkin aikaa koulua laitostokoulussa. Paavo kertoi, että hänet oli siirretty laitostokouluun, sillä omian sanojensa mukaan hänellä oli “paljon huolta vapaa-ajasta ja koulun oppimisesta”. Tulkitsen otteesta Paavon toistavan hänen koulunkäynnin ongelmiaan selittäviä asiantuntijalausuntoja ominaan, ja samalla Paavo myös paikantaa nämä koulunkäynnin ongelmat itseensä toteamalla “mulla oli”.

Seuraavassa otteessa Paavo kertoo miten hänen opettajansa kuvailisi häntä:

Venla: Okei. No miten sä ajattelet vaik et miten sun opettaja kuvailis sua?

Paavo: Hyvä oppilas, hyvä oppimaan mutta levoton ja alussa hankalaa mut kyl se niinku siitä sit on hyvä oppii.

Venla: Oot sä niinku, ootteks te puhunu tost sun opettajan kans silleen niinku?

Paavo: Joo.

Venla: Käynny keskustelua?

Paavo: Joo.

Venla: Okei. No milt se sust kuulostaa, et siint sun oppimisesta käydään keskustelua? Onks se sust hyvä asia?

Paavo: Kyl se on vähän silleen ihan hyvä asia mut, joskus se on vähän ahdistavaa.

Paavo kertoo ensin hyvin yksityiskohtaisesti miten opettaja kuvailisi häntä. Paavo kuvaili itseään ennen kaikkea oppilaana ja omaa oppimistaan. Tämä sai minut kysymään Paavolta, onko hän käynyt asiasta keskustelua opettajan kanssa. Paavo kertoo, että hän ja opettaja ovat keskustelleet siitä, millainen Paavo on oppilaana. Paavo kertoo myös, miten hänen oppimisestaan käytävät keskustelut ovat joskus tuntuneet ahdistavilta. Paavon kerronnasta on luettavissa, että hän kertoessaan millainen hän on opettajan kuvailemana, tulee toistaneeksi opettajan tapoja kuvata Paavon koulunkäynnin ongelmia häneen itseensä kytkeytyneinä. Tulkitsen tämän niin, että oppilas on omaksunut opettajan tavan kuvata oppilaan koulunkäynnin ongelmia osaksi itseä.

Saila: No en mä tiiä siis silleen nyt perjaattees ku mä seiskal tai kun mä yläkoulun puolelle, kun mä siirryin ni perjaattees nyt on silleen koulu maistunu paljon

paremmin ku alakoulus mul vähän alakoulus tökki silleen koulunkäynti, et ei hirveesti. Mä kävin ne kaikki kivemmat tunnit kässätunnit ja kuvistunnit ja musantunnit et sit kaikki tommoset lukuaineet mä vähän sivuutin, et ei niil oo niin väliä ja näin ni sit mul oli vähän sen takii vähän vaikeuksii, et nyt mä oon periaattees saanu itteeni niskasta kiinni et nyt mä oon perjaattees kaikki tunnit niin et en sit perjaattees lintsaa mistään.

Venla: Missä laitoksessa sä sit olit ja kuinka pitkän aikaa?

Saila: Siis mä oon tos (perhetukikeskuksessa).

Venla: Okei, oot sä edelleen siellä?

Saila: Joo. Mä oon nyt ollu kolmisen vuotta siel.

Venla: Okei öö minkälaista se toiminta on siellä sitte?

saila: Onhan se nytten silleen tiukempaa ku himassa mut siis tota en mä tiä silleen me saadaan oikeestaan mennä ja tulla siel silleen et.

Venla: Okei, et niinku.

Saila: Niin et kuhan vaan ilmottaa aina et mihin menee näin, et.

Venla: Okei, no onks se susta ollu hyvä vaihtoehto vai?

Saila: No on koska jos mä oisin perjaatteessa himassa ollu niin todennäköisesti en mä ois ikinä varmaan saannu itteeni niskasta kiinni niin noihin koulunkäyntiin et.

Otteessa Saila kertoo miten alakoulussa hänellä oli ollut ongelmia koulunkäynnin suhteen, mutta on yläkouluun siirryttäessä saanut ”itseään niskasta kiinni”. Saila asui haastatteluhetkellä perhetukikeskuksessa tai ”laitoksessa” kuten hän asian itse ilmaisi. Saila kertoi miten perhetukikeskuksessa asumisen myötä hän oli saanut ”itseään niskasta kiinni” ja näin saanut koulun käynnin sujumaan paremmin. Saila oli siirtynyt erityiskouluun samalla kun oli päätyntä asumaan perhetukikeskukseen. Näin Sailan asumisjärjestelyt sekä se, miten hänen koulunkäyntinsä on järjestetty, kietoutuvat yhteen. Sailan koulunkäynnin ongelmat rakentuivat siitä, että hän ei ollut aina alakoulussa osallistunut opetukseen ja poissaoloja oli ollut paljon.

Tulkitsen Sailan tavan toistaa haastattelussa koulunkäynnin ongelmiin ja haasteisiin sekä siihen, millaisiin Sailan koulunkäyntiä koskeviin ratkaisuihin oli päädytty, liittyen ilmaisua ”ottaa itseään niskasta kiinni”, niin että tämä ilmaus on sellainen minkä Saila oli ottanut käyttöönsä näistä asioista puhuttaessa. Vaikka ilmaisu ei suoraan ole lähtöisin asiantuntijoiden oppilaan koulunkäynnin ongelmia selittävistä lausunnoista tulkitsen sen edustavan koulun asiantuntijoiden näkökulmaa siitä miten oppilaan tulisi toimia tilanteessa, jossa hän ei ole toiminut koulun näkökulmasta toivotulla tavalla. Myös Sailan keronnasta on luettavissa, miten hän paikantaa koulunkäynnin ongelmat itseensä. Karlsson

(2007) toteaa miten moraalinen vastuu oppilaiden ongelmista jää oppilaan kannettavaksi, kun oppilas tuottaa puheessaan ongelmat itseän paikantuneina. (emt. 83). Tulkitsen tämän niin, että yksittäisellä oppilaalla nähdään olevan moraalinen vastuu koulunkäynnin ongelmien ratkaisemisessa esimerkiksi Sailan tapauksessa ”ottamalla itseään niskasta kiinni.” Tulkitsen Sailan ilmauksen siitä, että hän on ”saanut itseään niskasta kiinni”, myös tekävän näkyväksi sen miten hän tällä tavoin osoittaa kykenevänsä ottamaan vastuun koulunkäynnistään ja ymmärtävänsä häntä koskevat haasteet ja ongelmat koulunkäynnin suhteen.

Bronwyn Davies ym. (2001) kirjoittavat miten subjektifikaation prosessin tarkastelun avulla voidaan ymmärtää, miten subjekti saavuttaa kunnollisuuden suhteessa koulunkäytäntöihin siten, että se samanaikaisesti sekä ottaa koulun käytännöt omaan käyttöönsä, mutta myös alistuu niihin. (emt.172). Oppilaiden on mahdollista tulla subjekteiksi ottamalla nämä asiantuntijoiden tavat kuvata oppilaiden koulunkäynnin ongelmia omaan käyttöönsä. Samalla nämä asiantuntijoiden lausunnot, joilla he kuvaavat oppilaiden koulunkäynnin haasteita asettuvat osaksi näiden oppilaiden subjektiviteettia. Tulkitsen tämän näkyvän ennen kaikkea siinä miten nämä oppilaat käyttävät näitä asiantuntijoiden lausuntoja oppilaiden koulunkäynnin ongelmiin liittyen kuvaillessaan itseään ja miten he näin myös tulivat paikantaneeksi nämä ongelmat itseensä. Näin nämä asiantuntijoiden tavat kuvata oppilaiden koulunkäynnin ongelmia rakentavat näille oppilaille mahdollistuvaa kuvaa siitä, millaisia he ovat.

Tulkitsin myös sen, miten oppilaat käyttivät puheessaan näitä asiantuntijoiden oppilaiden koulunkäynnin ongelmia selittäviä lausuntoja kuvatessaan itseään niin, että oppilaat näin osoittavat kunnollisuuttaan suhteessa koulun käytäntöihin. Näin oppilaat voidaan mieltää koulun näkökulmasta mahdollisina subjekteina, joka on edellytyksenä sille, että oppilas voidaan nähdä mahdollisena oppilaana. Mikäli oppilas ei osoita asiantuntijoille käsittävänsä omaa koulunkäyntiä koskevat haasteet ja ongelmat, nähdään oppilas koulun näkökulmasta ongelmallisena ja näin ollen myös mahdottomana oppilaana. Esimerkiksi Paavon ja Sailan kohdalla tätä oppilaiden näkemistä ongelmallisina ja näin ollen myös koulun näkökulmasta mahdottomina subjekteina on lähdetty ratkaisemaan erilaisilla toimilla, kuten siirtämällä oppilaat laituskouluun ja ertiyiskouluun.

Riikka Hohti (2007) toteaa omassa tutkimuksessaan, miten omaksi otettu opettajan näkökulma koulun käytäntöihin voi toimia mahdollisuutena kohti kunnollisuuden täyttä hallintaa. (emt. 56). Näin se, että oppilaat käyttävät asiantuntijoiden, kuten opettajien tai perhetukikeskuksen ohjaajien lausuntoja oppilaiden koulukäyntiin liittyvistä ongelmista kuvatessaan itseään voidaan osaltaan tulkita näiden oppilaiden pyrkimyksenä kohti koulun näkökulmasta määriteltä kunnollisuuden täyttä hallintaa, kun oppilaat ovat näin ottaneet omakseen näiden asiantuntijoiden näkökulman. Davies ym. (2001) toteavat, miten oppilaan menestyksen koulussa voidaan ajatella olevan riippuvainen siitä, missä määrin oppilas on kykenevä toimimaan tavalla, joka tekee oppilaasta koulun näkökulmasta tarkoituksenmukaisen subjektin. (emt. 173.) Asiantuntijoiden näkökulman toistaminen edellä kuvatulla tavalla voidaan osaltaan katsoa toimintatavaksi, joka tekee näistä oppilaista koulun näkökulmasta tarkoituksenmukaisen subjektin.

Myös muut oppilaat käyttivät koulun asiantuntijoiden, kuten opettajien tapoja kuvata oppilaiden koulunkäynnin ongelmia ja haasteita kuvatessaan itseään.

Venla: Joo, no miks sä käyt just tätä koulua?

Sanni: No mulla on aika paljon haasteita niin.

Venla: Okei, no mihin ne liittyy ne haasteet?

Sanni: Öö no kirjoittamiseen ja lukemiseen.

Sanni kertoo käyvän erityiskoulua, koska hänellä on paljon koulunkäyntiin liittyviä haasteita muun muassa lukemisessa ja kirjoittamisessa. Myös Sannin kerronnasta on Paavon ja Sailan tapaan luettavissa, miten hän paikantaa koulunkäynnin ongelmat itseensä. Karlsson (2007) huomauttaa tutkimuksessaan, miten oppilaat ovat tietoisia siitä, millainen olemassa oleva normi koulussa on. Näin oppilaat, joilla ilmenee vaikeuksia koulunkäynnin suhteen ovat myös tietoisia siitä, etteivät he ole yhteensopivia tämän koulun normin kanssa. Näin oppilaiden kuvaukset, jotka liittyvät koulun käynnin haasteisiin tai joilla he kuvailevat ongelmiaan koulun käynnin suhteen kerrotaan usein itse paikantuneina. (emt. 83 ja 111). Tulkitsen Karlssonin tapaan miten se, että oppilaiden tuen tarpeet koulunkäynnin suhteen näyttäytyvät suhteessa koulun normiin ongelmallisina, aiheuttaa sen, että oppilaat paikantavat ongelmat itseensä, jolloin näille oppilaille myös rakentuu kuva itsestä puutteellisina suhteessa normaalina pidettyyn.

7.6 “Joo ja koska tuntuu et olis ihan sellasella mini luokalla tuntuu et olis ykkösellä!” – Koulun kyvykkyyshanteet merkityksen rakentajina

Tässä luvussa kuvaan, miten oppilaiden puheessa koulunkäynti merkityksellistyi suhteessa diskursiivisesti rakentuneisiin koulun kyvykkyyshanteisiin. Tämä näyttäytyi oppilaiden puheessa esimerkiksi kuvauksissa siitä, kuinka kyvykkyyden vaatimus oli yleisopetukseen liittymisen edellytyksenä. Kuvaan myös, miten nämä koulun kyvykkyyshanteet rajaavat ja mahdollistavat oppilaiden subjektiviteetteja.

Dan Goodley (2014) kirjoittaa ableismiin liittyen, miten kyvykkyyteen liittyvät kuvaukset, eli se, miten kyvykäs joku on suhteessa muihin ovat kaikkialla läsnä olevia. (emt. xii.) Reetta Mietola (2014) puolestaan huomauttaa väitöskirjassaan, miten erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita segregoivia koulun käytäntöjä puolustavissa puheenvuoroissa yhä edelleen viitataan näiden oppilaiden soveltumattomuuteen yleisopetukseen, jota perustellaan oppilaan tiedollisella ja taidollisella kyvyttömyydellä (emt. 18). Mietola totesi tutkimuksensa tuloksissa, miten haastattelemiensa opettajien puheesta oli mahdollista lukea viittauksia oppilaiden kyvykkyyden mukaiseen erotteluun. (emt. 116). Haastattelemini oppilaiden puheesta oli myös luettavissa tällaisia kyvykkyyteen liittyviä kuvauksia, joissa erityistä tukea tarvitsevaisiksi nimetyt oppilaat näyttivät pohtivan omaa kyvykkyyttään suhteessa yleisopetuksen käytäntöihin.

Haastattelemini oppilaiden puheessa yleisopetus näyttäytyi jonakin, minne meno vaati oppilailta itseltään resursseja ja kyvykkyyttä, kuten ilmenee seuraavasta haastatteluotteesta:

Venla: Onks sulla koskaan ollu mitään tuolla yleisopetuksen puolella mitään tunteja

Seela: Ei oo tainu olla ei.

Venla: Joo, okei no oisko se susta hyvä et olis?

Seela: Joo.

Venla: Mitä tunteja vois olla vaikka?

Seela: No vaikka sitä matikkaa.

Venla: Niin just kun se menee ihan kivasti ni sit vois olla sielläki.

Aineistokatkelmssa Seela vastaa kysymykseeni, mitä tunteja hän voisi ajatella käyvänsä yleisopetuksessa, että hän voisi ajatella käyvänsä matematiikan tunneilla. Seela oli jo aikaisemmin tuonut haastattelussa esiin, että matematiikka on hänelle se, mitä hän osaa ja tekee mielellään. Myös muut oppilaat kertoivat voivansa osallistua yleisopetuksen tunneille sellaisten oppiaineiden oppitunneille, joissa he kokivat olevansa hyviä. Niissä aineissa, joissa haastateltavat kertoivat tarvitsevänsä tukea ja jotka he kokivat itselleen haastatteellisina, oppilaat eivät ilmaisseet voivansa osallistua yleisopetukseen.

Tulkitsen tämän siten, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen käytännöt muodostuvat koulun arjessa toisiinsa nähden hierarkisina suhteina, joissa yleisopetus sisältää ajatuksen oppilaiden kyvykkyydestä ja erityisopetus oppilaiden kyvyttömyydestä suhteessa yleisopetukseen. Yleisopetuksen oppitunneille osallistuakseen oppilaan tulee olla riittävän hyvä oppitunnilla opetettavassa aineessa. Näin ollen tämä puutteellisuus oppilaiden kyvyissä suhteessa yleisopetukseen saa merkityksiä, joissa erityistä tukea tarvitseviksi oppilaiksi nimetyt oppilaat merkityksellistyvät koulun käytännöissä suhteessa yleisopetukseen erillisiksi ja erityisopetukseen ja sen käytäntöihin paikantuviksi, koska eivät ole riittävän kyvykkäitä yleisopetukseen.

Venla: Okei minkä takia sä just tolle luokalle menit?

Elmer: No mä jostain syystä halusin mut nyt jostain syystä haluan siihen isoon juttuun ja äiti on sanonut sitten sun täytyy opiskella vähän kunnommin ja mä oon yrittänyt niin kovasti parhaani ja.

Venla: Ai et sä pääsisit sinne?

Elmer: Takasin sinne.

Venla: Sinne mikä luokka se oli?

Elmer: Jos onnistuu se pitäis olla se ois kuus A jos mä meen ens vuonna.

Venla: No miten se mikä se on se kuus A ja teijän luokan ero.

Elmer: No silleen, koska meil on pienluokka kolme viiva kuus ja se on seitsemän A, ku mä meen seiskalle sitten se on seitsemän A missä on se Olli, Aapo, Toni ja kaikki.

Venla: Okei eli sun tähtäimessä on seitsemän A:lle mut mitä jos et sä pääse Seitsemän A:lle ni mikä se toinen vaihtoehto on?

Elmer: Mä en tiiä mitä mä sanon niin ei ilmettä.

Venla: Ai sit menee vähän hermot?

Elmer: Sitten menee moti! Moti meinaa ettei kestä.

Venla: No mitäs jos näin käy nyt sit kumminki?

Elmer: Sitten mulla menee moti!

Venla: No mut.

Elmer: No sit mä haluun huutaa!

Venla: Miks?

Elmer: No koska mä en kestä silloin enää!

Venla: Miks et kestä eiks teijän luokka teijän luokkahan on ihan ok?

Elmer: No ok menee mutta.

Venla: Silti sä haluisit isolle luokalle?

Elmer: Joo ja koska tuntuu et olis ihan sellasella mini luokalla tuntuu et olis ykkösellä!

Pienluokalle viidennen kuokan alussa siirtynyneellä Elmerillä oli kokemusta sekä yleisopetuksen luokalla olost, että pienluokalla olemisesta. Otteesta on luettavissa, miten Elmer haluaisi takaisin yleisopetuksen luokkaan. Tulkitsen Elmerin haikailun takaisin yleisopetuksen luokkaan tai ”isoon luokkaan” kuten hän itse asian ilmaisee, niin ettei pienluokka ilmennä yhteiskunnallisia ja koulutuksellisia ihanteita ja normeja, eikä näin näyttäydy suhteessa yleisopetukseen vaihtoehtoisena ontologiana. Elmerin kerronnasta on myös luettavissa, miten hän yhdistää yleisopetukseen ajatuksen siitä, että päästäkseen sinne takaisin hänen on saatava parempia tuloksia oppimisestaan. Elmer kuitenkin samalla kuvaa miten on tehnyt omista lähtökohdista parhaansa. Tässä on luettavissa, miten oppilas rakentaa puheessaan yleisopetuksen vastaavan koulun kyvykkyyshanteita. Pienluokalla oleminen näyttäytyy puolestaan jonain, mihin yhdistyy oppilaan puutteellisuus ja kyvyttömyys suhteessa yleisopetukseen. Elmer toteaa ”tuntuu kuin olis ykkösellä”. Oppilaan kerronnasta on myös luettavissa, miten sen tiedostaminen, ettei pienluokka vastaa yhteiskunnallisia ja koulutuksellisia ihanteita aiheuttaa oppilaassa hankaluuden ja epämukavuuden tunteita. Kun erityisopetuksen käytäntöjä ei nähdä suhteessa yleisopetuksen käytäntöihin vaihtoehtoisena ontologiana, se kyvykkyys, johon erityisen tuen tarpeessa oleviksi nimetyillä oppilailla erityisen tuen tarpeen vuoksi on mahdollisuus, näyttäytyy suhteessa yleisopetuksen oppilaiden kyvykkyyteen huonompana.

Voidaan ajatella, että erityisoppilaiksi nimettyjen oppilaiden subjektiviteetit tuottuvat ja muodostuvat yhä uudelleen ja uudelleen näissä diskursiivisesti rakentuneissa koulun käytännöissä, jotka pitävät yllä käsitystä kyvykkään ruumiin ensisijaisuudesta. (Youdell

2007, 22). Tulkitsen tämän osaltaan myös niin, että oppilaat joutuvat toistamaan puutteellisuutta kyvykkyydessä suhteessa yleisopetukseen, jolloin tämä puutteellisuus kyvykkyydessä samalla asettuu osaksi oppilaan subjektiviteettiä. Näin koulun kyvykkyyshanteet ylläpitävät käsitystä erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden kyvyttömyydestä ja subjektifikaation prosessissa muodostavat oppilaille itselleen mahdollistuvaa kuvaa siitä, keitä he ovat.

Haastatteluista oli luettavissa, miten pienluokka ja erityiskoulussa kyvykkyyshanteet korvattiin oppilaiden henkilökohtaisilla oppimisen tavoitteilla, jolloin käsitys siitä, mikä on koulun normin mukaista laajeni koskemaan myös pienluokalla ja erityiskoulussa opiskelevia oppilaita moninaisine lähtökohtineen ja henkilökohtaisine oppimisen tavoitteineen.

Harri: No ainaki ite mä ajattelen silleen, että no tietysti onhan täällä on sellasii oppilaita, jotka ei osaa tiettyjä asioita, joita kaikki muut mun mielestä se on ihan ok, että, jos ne ei opi koskaan tai no ihminenhän oppii uusia asioita joka päivä niin siinähan on semmonen mahdollisuus.

Harrin otteesta on luettavissa miten oppilaan oppimiseen on tarjolla avoimempi tulevaisuus. Mahdollisuus siihen, kuten Harri itse asian ilmaisee ”ihminenhän oppii asioita jokapäivä”. Tulkitsen tällaisen ajattelun paikantuvan etenkin erityiskouluun, jossa oppilaiden lähtökohdat oppimiselle ovat hyvin erilaisia ja oppimiselle asetetut tavoitteet on rakennettu yksilöllisemmin, huomioiden oppilaiden mahdolliset tuen tarpeet.

Niilo: No tota tietysti aineissa jos on joku vaikee juttu niin täällä tarjotaan enemmän sitä apua ja tukea mitä noissa normaaleissa kouluissa.

Niilon puheesta on luettavissa, kuinka apua ja tukea on mahdollista saada normaalin koulunkäynnin puitteissa vain tiettyyn pisteeseen asti. Tämä myös osaltaan tekee näkyväksi sen, etteivät erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat sovi vallitsevan käsityksen mukaiseen normaalin oppilaan kategoriaan. Moni oppilas kertoikin pienluokalle tai erityiskouluun siirtymisen tuovan mukanaan helpotuksen tunnetta. Oppilaat kertoivat miten he saivat pienluokassa ja erityiskoulussa nopeammin ja

paremmin tukea. Erityiskoulussa oppilaat kertoivat, miten sai yrittää useamman kerran ja oli aikaa yrittää uudelleen.

8 LOPUKSI JA UUDEKSI ALUKSI

Tässä tutkimuksessa olen diskursiivis-dekonstruktiiivista menetelmää käyttäen tarkastellut sitä, millaisia merkityksiä erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden koulun käynnille jäsentyy heidän puheessaan. Tarkastelin myös, millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia näille oppilaille on tarjolla olevissa diskurseissa. Näiden kysymysten avulla olen tehnyt näkyväksi niitä erityisopetuksen käytäntöjä, jotka osallistuvat eriarvoisuuksien ja epäoikeudenmukaisuuksien tuottamiseen ja ylläpitöön. Olen kyseenalaistamalla näitä erityisopetuksen käytäntöjä halunnut purkaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä eroa. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni yhteenvedon ja pohdintaa sekä tutkimusprosessin ja -raportin kriittistä tarkastelua, ja pohdin jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelin oppilaiden puhetta tiettyjen diskurssien rajaamana ja mahdollistamana. Näin oli mahdollista jäsentää sitä, miten erityisopetusta koskevat diskurssit toimivat ja näin tuottavat näiden oppilaiden koulunkäynnille aivan tietynlaisia merkityksiä. Näin oli myös mahdollista tarkastella sitä, millaisia subjektiksi tulemisen mahdollisuuksia näille oppilaille on tarjolla olevissa diskurseissa. Yhdessä dekonstruktiiivisen luennan kanssa käytin apunani ableismin käsitettä näiden aineistosta tunnistamieni diskursiivisesta muodostuneiden merkitysten ja subjektiviteettien purkamisessa. Tällä tavoittelin mahdollisuutta kääntää nurin perinteinen tapa ajatella erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden näkeminen puutteellisina suhteessa normaaleiksi nimettyihin oppilaisiin. Kiinnittämällä huomion ableismiin tavoittelin uudenlaista tapaa ajatella, jossa erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat käsitetään normaaleiksi oppilaisiksi.

Oppilaiden haastattelupuheessa heidän koulunkäyntinsä sai merkityksiä, joissa ajalliset ja tilalliset erityisopetuskäytännöt erillistivät oppilaat yleisopetuksen käytännöistä ja myös yleisopetuksessa opiskelevista oppilaista. Tuen tarpeen perässä pienluokalle tai erityiskouluun siirtyminen näytti tarkoittavan oppilaan paikantumista ennen kaikkea

erityisopetuksen käytäntöihin kuuluvaksi, sekä suhteessa yleisopetukseen erillisiksi. Erityisopetuksen ajalliset ja tilalliset käytännöt myös hankaloittivat oppilaiden aiemmassa luokassa muodostuneiden sosiaalisten suhteiden ylläpitoa sekä uusien mahdollistumista. Tuen tarpeen sanelemana pienluokille ja erityiskouluihin siirtyminen tarkoitti usein sitä, että luokilla, joissa tuen tarpeen saaminen mahdollistui, ei ollut oppilaille entuudestaan tuttuja luokkakavereita. Pienluokan kiinnittyminen tiettyyn tilaan kavensi oppilaiden mahdollisuuksia liikkua koulutilassa, jolloin se myös rajoitti pienluokkaa käyvien oppilaiden ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden kohtaamismahdollisuuksia. Oppilaiden haastattelupuheesta oli myös tulkittavissa, miten koulun integraatiotoimenpiteet eivät mahdollistaneet pienluokalla koulua käyvien ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden kohtaamista, vaan pienluokan oppilaat säilyivät omana ryhmänään integroidussa luokassa.

Tulokseni ovat saman suuntaiset kuin Peder Haugin (2010) esittämä huomio siitä, miten erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden pelkkä fyysinen integroiminen osaksi yleisopetusta ei yksin riitä inklusion aikaan saamiseksi. Myös Reetta Mietola (2014) on saanut tutkimuksessaan tätä huomiota tukevia tuloksia ja hän toteaa, miten nykyiset inklusion toteuttamisen tavat, jotka sisältävät erityistä tukea saaviksi nimettyjen oppilaiden melko harvaksi jäävää integroimista osaksi yleisopetuksen ryhmää, ei ole saanut aikaan muutosta tässä diskursiivisesti rakentuneessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisessä erillisyydessä.

Oppilaiden puheesta tulkitsin, miten heidän koulunkäyntinsä myös merkityksellistyi jonakin, joka piti sisällään ableistisen tietojärjestelmän. Tulkitsin oppilaiden puhetta niin, että puhuminen erityisen tuen tarpeesta, erityistä tukea tarvitseviksi nimetyksi tulemisesta ja oppilaaseen sen myötä kohdistuvista toimenpiteistä koettiin hankalina. Tämän hankaluuden puhua tulkitsin osaltaan niin, että erityisopetuskäytännöt ja niihin paikantuminen pitävät sisällään merkityksiä, jotka ovat ei toivottuja yksilön subjektiviteetin muodostumisen kannalta ja siksi niistä puhumista haluttiin välttää tai niistä haluttiin vaieta. Näitä merkityksiä ei haluttu ottaa osaksi omaa subjektiviteettia. Oppilaiden puheen tulkitsin rajautuvan ja mahdollistuvan ableismin diskursseissa, jotka ilmentävät kyvykkään ruumiin etuoikeutettua, normatiivista asemaa. Oppilaille ei näytä

olevan tässä diskurssissa mahdollista muodostaa merkityksiä, jotka voisi kokea positiivisiksi ja itselleen sopiviksi, jolloin vaikeneminen ja vastaamatta jättäminen näyttäytyy oppilaalle ainoina vaihtoehtoina. Tämän puhumisesta kieltäytymisen tulkitsin osaltaan tarkoittavan näiden oppilasta toiseuttavien diskurssien toistamisesta kieltäytymistä ja edelleen näiden diskurssien vastustamista, asettumista vastarintaan (ks. esim. Ikävalko 2015). Näin oppilaat myös vastustavat näitä diskursiivisia käytäntöjä, joissa he toimivat, ja niiden asettumista osaksi heidän subjektiviteettiaan.

Oppilaiden puheessa erityistä tukea tarvitseväksi ja pienluokalla tai erityiskoulussa koulua käyväksi oppilaaksi paikantuminen näytti mahdollistavan oppilaille mahdollisuuden ajatella jatko-opiskelupaikkana itsestään selvästi ammattikoulua. Tulkitsin tämän normatiivisena ajatusmallina, jossa erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat siirtyvät jatkokoulutukseen ja tällöin puhutaan usein itsestään selvästi ammattikoulusta. Huolimatta hyvästä koulumenestyksestä koulun lukuaineissa oppilaiden puheessa käytäntöä painottava ammattikoulu näyttäytyi ainoana vaihtoehtona, eikä tätä oppilaiden puheessa kyseenalaistettu. Oppilaat rakensivat puheessaan itsestään kuvan juurikin ammattikouluun hakeutuvina ja peruskoulun jälkeen opiskelevina subjektina. Oppilaat, jotka kävivät erityiskoulua, siirtyvät jatkokoulutukseen ammattikouluihin, joissa oli valmiudet vastaan ottaa erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjä oppilaita. Oppilaiden näkemykset ammattilliseen koulutukseen hakeutumisesta tulevat ymmärretyksi, kun tarkastellaan sitä, miten sosiaalisesti rakentuneet diskursiiviset käytännöt rajaavat ja mahdollistavat oppilaille mahdollistuvia subjektiviteetteja ja toimintaa. Diskursiivisesti rakentuneet erityisopetuksen käytännöt muokkaavat ja rakentavat käsityksiä erityisen tuen tarpeesta ja siitä, millainen kuva erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista muodostuu ja on mahdollinen. Näin erityisopetuksen käytännöt myös muokkaavat käsityksiä siitä, millaisten koulutuspolkujen ajatellaan olevan mahdollisia näille oppilaille.

Tutkimukseni tulokset tukevat Helakorpi ym. (2014) tutkimuksessaan esittämiä tuloksia, joissa pienluokan tai erityiskoulun katsottiin muokkaavan oppilaiden käsityksiä heille mahdollisista koulutus- ja uravaihtoehtoista, mikä oli muovannut merkittävästi oppilaiden koulutuspolkuja. Tulokseni myös tukevat Niemen (2015) väitöskirjassaan esittämiä huomioita siitä, miten erityisopetukseen osallistuvat oppilaat mielletään lähes

poikkeuksetta käytännön työhön sopiviksi ja, miten tähän on osaltaan vaikuttanut se, että erityisopetusta tarjotaan nimenomaan ammatillisissa oppilaitoksissa. Yhdyn tutkimuksessani myös Niemen (2015) tutkimuksessaan esittämiin johtopäätöksiin, joissa todetaan, miten koulutukseen kytkeytyvien rakenteiden kehittäminen inkluusivisempaan suuntaan tarkoittaisi erityisen tuen tarpeeseen kiinnittyvien stereotyyppisten käsitysten uudelleen määrittelyä. Tällä tavalla mahdollistui erityisen tuen tarpeen ajatteleva normaaliin ihmisyyteen kuuluvana asiana. Näin voidaan kyseenalaistaa tuen tarpeeseen kytkeytyviä stereotyyppisiä, kielteisiä sekä leimaavia merkityksiä, jotka ovat haitallisia erityisen tuen tarpeessa oleviksi nimetyille oppilaille.

Oppilaiden puheessa koulunkäynti sai merkityksiä, joissa pienluokalla ja erityiskoulussa oleminen näyttäytyi syynä kiusatuksi tulemiselle ja sen uhalle. Oppilaat vähättelivät heihin kohdistunutta kiusaamista, vaikka toisaalta sen myös kuvattiin tuntuneen pahalta. Tulkitsin tämän vähättelyn yhdistyvän siihen, että oppilaat pyrkivät puheessaan häivyttämään kiusatuksi positioitumista, koska se saattaa viestiä oppilaan heikompaan sosiaaliseen asemaan. Pienluokalla tai erityiskoulussa koulunkäynti tekee näkyväksi muille sen, että oppilas on nimetty erityistä tukea tarvitseväksi. Oppilaiden puheesta tulkitsin, miten pienluokalla tai erityiskoulussa olemiseen yhdistetään jotain, mikä ei ole vallitsevan käsityksen mukaan normaalina pidetyn mukaista, ja näin ei toivottua, mikä saa aikaan kiusatuksi tulemisen tai sen uhan. Ulospäin näkyvä erilaisuus näyttäytyi oppilaiden puheessa merkittävämpänä kuin erilaisuus, jota on hankalampi havaita ulospäin. Oppilaat, joiden erilaisuus on ulospäin havaittavissa, eivät voi kiistää erilaisuuttaan, jolloin heidät on myös muita helpompi tuomita erilaiseksi ja toiseksi suhteessa normaalina pidettyyn.

Tulokseni ovat samansuuntaiset kuin Hamaruksen (2006) tutkimuksessaan esiin nostamat huomiot siitä, miten kiusaamisen sisältönä toimii kiusatun havaittu ja nimetty erilaisuus. Tulkitsinkin, myös Rastaan (2002) tutkimuksessaan esiin tuomaa tulkintaa mukaillen, että niin kauan, kun yksilön ero on näkymättömissä, voi yksilö osallistua vallitsevaan ontologiaan. Kun erosta tulee näkyvä ja näin ollen tunnistettu, ero määrittelee yksilön ja tämä paikantuu ontologiaan kuulumattomaksi, erilaiseksi suhteessa normaalina pidettyyn. Tunnistetun eron myötä oppilas paikannetaan vallitsevaan ontologiaan kuulumattomaksi, mikä voi johtaa kiusatuksi tulemiseen.

Oppilaat toistivat puheessaan erilaisia koulunkäynnin ongelmia selittäviä asiantuntijalausuntoja ja diagnooseja kuvatessaan itseään. Tulkitsin tämän niin, että oppilaat olivat omaksuneet asiantuntijoiden tavat kuvata oppilaan koulunkäynnin ongelmia osaksi itseä. Oppilaiden on mahdollista tulla subjekteiksi ottamalla nämä asiantuntijoiden tavat kuvata oppilaiden koulunkäynnin ongelmia omaan käyttöönsä, osaksi itseä. Samalla nämä asiantuntijoiden lausunnot, joilla he kuvaavat oppilaiden koulunkäynnin haasteita asettuvat osaksi näiden oppilaiden subjektiviteettia. Näin nämä asiantuntijoiden tavat kuvata oppilaiden koulunkäynnin ongelmia rakentavat näille oppilaille mahdollistuvaa kuvaa siitä, keitä ja millaisia he ovat ja voivat olla. Tulkitsin sen, miten oppilaat käyttivät puheessaan asiantuntijoiden oppilaiden koulunkäynnin ongelmia selittäviä lausuntoja kuvatessaan itseään osaltaan myös niin, että oppilaat näin osoittavat kunnollisuuttaan suhteessa koulun käytäntöihin. Tätä kunnollisuuden osoittamista voidaan pitää edellytyksenä sille, että oppilas voidaan mieltää koulun näkökulmasta mahdollisena ja tarkoituksenmukaisena subjektina.

Tältä osin tulokseni ovat yhtenevät Yvonne Karlssonin (2007) tutkimuksen tuloksien kanssa, joissa todetaan, miten oppilaat olivat sosiaalistuneet kuvaamaan itseään koulun näkökulmasta annettujen asiantuntijalausuntojen tavalla. (emt. 168.) Tulokseni ovat yhtenevät Karlssonin (2007) tutkimuksen kanssa myös siten, että oppilaiden tuen tarpeet koulunkäynnin suhteen näyttäytyvät suhteessa koulun normiin ongelmallisina. Tämä aiheuttaa sen, että oppilaat paikantavat ongelmat itseensä, jolloin näille oppilaille myös rakentuu kuva itsestä puutteellisina suhteessa normaalina pidettyyn.

Oppilaiden puheessa yleisopetus näyttäytyi niin, että se vastaa koulun kyvykkyyshanteita. Oppilaiden puheesta tulkitsin, miten oppilaiden voidaan nähdä tiedostavan, ettei erityisen tuen tarve ja pienluokalla tai erityiskoulussa koulunkäyminen vastaa koulutuksellisia ihanteita. Pienluokalla tai erityiskoulussa oleminen näyttäytyi jonain, johon yhdistyy puutteellisuus ja kyvyttömyys suhteessa yleisopetukseen. Oppilaiden puheesta tulkitsin, miten yleisopetuksen ja erityisopetuksen käytännöt muodostuvat koulun arjessa toisiinsa nähden hierarkisina suhteina, joissa yleisopetus sisältää ajatuksen oppilaiden kyvykkyydestä ja erityisopetus oppilaiden kyvyttömyydestä suhteessa yleisopetukseen.

Pienluokalla tai erityiskoulussa koulua käyvät oppilaat joutuvat toistamaan puutteellisuutta suhteessa yleisopetuksen kyvykkyyshanteisiin, jolloin tämä puutteellisuus samalla asettuu osaksi oppilaan subjektiviteettiä. Pienluokassa ja erityiskoulussa kyvykkyyshanteet korvattiin oppilaiden henkilökohtaisilla oppimisen tavoitteilla, jolloin käsitys siitä, mikä on koulunkäynnin normin mukaista, laajeni koskemaan myös pienluokalla ja erityiskoulussa opiskelevia oppilaita moninaisine lähtökohtineen ja henkilökohtaisine oppimisen tavoitteineen.

Tässä tutkimuksessa ei ole tärkeää tai oleellista se, onko olemassa pienluokkia tai erityiskouluja, vaan se, nähdäänkö erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat osana normaalia vai ei. Tämän tutkimuksen tuloksiin viitaten voidaan todeta, etteivät tämänhetkiset erityisopetuskäytännöt mahdollista erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjen oppilaiden mieltämistä normaaleiksi oppilaiksi. Jotta erityistä tukea tarvitseviksi nimetyt oppilaat voidaan mieltää normaaleiksi oppilaiksi oleellista on huomioida, miten kyvykkyyshanteet hallitsevat tapaamme ajatella ja miten ne rakentavat suhtautumistamme esimerkiksi näihin erityistä tukea tarvitseviksi nimettyihin oppilaisiin, jotka nähdään koulun näkökulmasta puutteellisina ja näin ollen ei ideaalin mukaisina.

Kaikkien oppilaiden mieltäminen normaaleiksi oppilaiksi edellyttää ableistisen tietojärjestelmän purkamista ja vaihtoehtoista totuutta ja ontologiaa. Näin muodostuu yksi yhteinen ontologia, joka on kaikkia mukaansa kutsuva. Tämä tarkoittaa inklusion käsitteen muuttumista tarpeettomaksi. Kuten Riitaoja (2013, 145) toteaa, inklusiota tarvitaan vain niin kauan kuin on olemassa eroja, joita inklusoidaan. Mielenkiintoista onkin se, peittävätkö inklusion toteuttamisen käytännöt alleen näitä erityistä tukea tarvitseviksi nimettyjä oppilaita vammauttavia käytäntöjä.

Diskursiiviset merkitykset vaativat ajatusta dekonstruktioista, jotta mahdollistuisi pääseminen totutun ja itsestään selvänä nähdyn ulkopuolelle. (esim. Naskali 2003 ja 2004) Näiden diskursiivisesti rakentuneiden merkitysten tunnistaminen mahdollistaa niiden uudelleen tukinnan ja mahdollisuuden uusille avauksille. Näin esimerkiksi tässä tutkimuksessa olen tuonnut näkyville niitä erityisopetusta koskevia normatiiviseksi muodostuneita käytäntöjä, jotka osallistuvat epäoikeudenmukaisuuksien tuottamiseen.

Tutkimukseni tuloksista on luettavissa miten se kieli, tavat ja käytännöt, joita näissä erityisopetuksen käytännöissä käytämme, ei ole kaikkia mukaansa kutsuvaa.

Dekonstruktion prosessi mahdollistaa jo olemassa olevien käytäntöjen ja rakenteiden sekä tekstien (kielen) purkamisen ja uudelleen muotoilun. Tämä tapahtuu, kun tietyt merkitykset eivät enää tunnu sopivilta, kun tunnistetaan näiden merkityksien vahingollisuus ja epäoikeudenmukaisuus. Näin täytyy ottaa käyttöön uusia merkityksiä, jotka ovat oikeudenmukaisempia. Tällä tavalla mahdollistuu uudenlainen näkökulma ja kaikkia mukaan kutsuva ontologia, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat mielletään normaaleiksi oppilaiksi.

Dekonstruktiiivisessa tavassa lähestyä ja tarkastella jotakin ilmiötä ei ole tarkoitus päätyä neutralisoimaan ristiriitaisten käsiteparien ja elementtien vaikutusta, vaan nämä ristiriitaisuudet pyritään säilyttämään. Dekonstruktion pyrkimyksenä on purkaa ja häiritä näkemystä eheästä olemuksesta ja kauttaaltaan samaa periaatetta noudattavasta, johdonmukaisesta ajatuskokonaisuudesta. Dekonstruktiossa on kyse siitä, että lukkiutuneet käsitteet puretaan niin, että niiden historiallinen ja kulttuurinen konteksti saadaan näkyville. Se pyrkii kohti vaihtoehtoisten tapojen löytämistä, eikä sen näin ollen ole tarkoitus luoda kasvatuksen tai ylipäätään minkään asian vankkumatonta perustaa, ratkoa arvokiistoja tai valvoa keskustelun rationaalisuutta tai oikeaoppisuutta. (Naskali 2004, 40-41; Naskali 2003, 23.) Tässä piilee myös dekonstruktion tietynlainen paradoksaalisuus, sillä se ei voi näin rikkomatta omia periaatteitaan ja lähtökohtiaan myöskään itse asettua "lain" ylä- ja ulkopuolelle. Samalla, kun jokin asia nousee "läsnäolon" piiriin, siirtyy toinen "poissaolon piiriin". Näin kun torjumme jotakin, tulemme vahvistaneeksi jotakin muuta. Tämä poissaolon ja läsnäolon leikki estää sulkeutumisen ja paikalleen jäämisen. Tämän paradoksaalisuuden vuoksi prosessin on jatkuttava aina kohti uusia avauksia, ja nämä avaukset voivat olla Derridan mukaan vapauttavia. (Derrida 1987; ref. Naskali 2003, 24; Harvey 1987, 280.)

Näin ollen en minäkään ole pyrkinyt tässä tutkimuksessa neutralisoimaan ristiriitaisten käsiteparien ja elementtien vaikutusta. Tässä tutkimuksessa oleellista ei ole ollut hakea ratkaisuja tai syyttää ketään. Tarkoituksena on ollut käydä keskustelua tutkimuksen

kohteena olleen ilmiön ympärillä ja tällä tavoin purkaa ja häiritä normaatiivisina ja itsestään selvinä pidettyjä diskursiivisesti muodostuneita erityisopetuksen käytäntöjä, jotka osallistuvat epäoikeudenmukaisuuksien tuottamiseen. Tutkijana olen kuitenkin tietoinen siitä, miten tarkastellessani näitä käsitteitä ja purkaessani tätä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä kahtiajakoa osallistun myös näiden käsitteiden ja niiden saamien merkitysten uusintamiseen.

8.2 Tutkimusprosessin ja -raportin kriittinen tarkastelu

Kun feministisesti orientoituneen tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on erojen, erilaisuuden ja valtasuhteiden tutkiminen, tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa erityisenä ehtona on oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon käsitteiden tarkastelu, jolloin tutkimuksen eettisyys ja poliittisuus saavat yhä suuremman merkityksen. Tämä tarkoittaa sitä, että tietyn asteinen herkistyminen tutkijan ja tutkittavan väliselle valtasuhteelle sekä tiedon tuottamiseen ja sen julkistamiseen kytkeytyvät poliittiset kysymykset ovat tärkeitä. (Hakala 2007, 14.)

Olen tutkimukseni teon eri vaiheissa pyrkinyt tuomaan esille tekemiäni valintoja. Olen pohtinut tapaani kirjoittaa ja pyrkinyt siihen, että tapani kirjoittaa erityisen tuen tarpeessa oleviksi nimetyistä oppilaista olisi mahdollisimman vähän vahingollinen näille oppilaille, joita erityisen tuen tarve koskettaa. Osana tätä olen tiedostanut ja tuonnut esiin, miten käyttämäni kuvaukset ja käsitteet osaltaan myös osallistuvat sellaisten diskursiivisten käytäntöjen uusintamiseen, jotka voivat olla haitaksi näille henkilöille. Toisaalta näistä asioista kirjoittaminen on ollut välttämätöntä, kun olen tutkimuksessani pyrkinyt näiden samaisten ongelmallisten diskursiivisesti muodostuneiden käytäntöjen ja käsitteiden purkamiseen.

Tutkimuksessani olen kohdistanut analyysini kieleen ja kerrontaan, siihen miten oppilaat käsitteteellistävät koulun toimintaa ja toimijoita tarjolla olevissa diskursseissa ja niiden rajaamana ja mahdollistamana. Olen kirjoittanut tulokseni omiksi tulkinnoikseni ja tällä tavalla pyrkinyt korostamaan sitä, että tulokseni eivät edusta haastattelemieni oppilaiden ajattelua ja näin ollen mene heidän ”pään sisälleen” (Mietola 2014, 4). Olen kirjoittanut

näkyville mahdollisimman tarkasti tutkimuksen teon eri vaiheet ja pohtinut niihin liittyen tekemiäni eettisiä huomioita. Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta ja valta-asetelmia. (Niemi 2016, 47.) Olen kirjoittanut näitä pohdintojani näkyviin tutkimusraporttiin. Tämä näkyy muun muassa aineiston tuottamista käsittelevissä luvuissa, joissa pohdin suhdettani tutkimukseeni osallistuneisiin oppilaisiin.

Tutkittavana ollut ilmiö oli alun alkaen itselleni melko vieras. Jouduin peryhtymään aiheeseen monista eri näkökulmista käsin. Näin ollen ajattelen joidenkin tutkimusraportin osien laajenneen melko laveiksi. Tämän ajattelen johtuvan siitä, että raportissani olen kirjoittanut aiheesta niin, että sen ymmärtäminen mahdollisimman hyvin olisi mahdollista. Matkan varrella olen koetellut ja tunnustellut eri vaihtoehtoja kirjoittaa ja lähestyä tutkittavaa aihetta. Näin mukaan on voinut tulla asioita, jotka eivät tutkimuskysymysten kannalta olisi olleet välttämättömiä, mutta itselleni asian ja kokonaisuuden ”haltuun ottamiseksi” tarpeellisia. Ajattelen näin nomadisen kuljeskelevan otteen, jota tarkastelin aikaisemmin tämän tutkimuksen luvussa 6.1.2, kuvaavan hyvin tapaani tehdä tätä tutkimusta.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Aiheena jatkotutkimukselle esitän, että olisi tärkeää tutkia, miten inklusio toteutuu yleisopetuksessa. Tähän liittyen toinen tutkimusaihe olisi se, miten koulunkäyntiin liittyvät merkitykset rakentuvat yleisopetuksen ryhmissä koulua käyvillä erityistä tukea tarvitseviksi nimetyillä oppilailla. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut pienluokalla tai erityisluokalla koulua käyvien oppilaiden puheessa heidän koulunkäynnilleen rakentuvia merkityksiä ja subjektiviteetteja, mutta mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten nämä yleisopetuksessa rakentuvat.

Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten ableismin tuottanto näkyy opettajien työssä. Tällaisia tarkastelua kaipaavia käytäntöjä ovat, miten oppilaita opetetaan, ja uusintaako tämä pedagogiikka jotenkin ableistista tietojärjestelmää. Mahdollisia tutkimuskohteita olisi myös, miten ableismin tuotanto näkyy tavoissa opettaa. Voitaisiin myös tutkia esimerkiksi sitä, miten ajattelu, jossa oppilaiden kyvykyys on arvioinnin perusta, osallistuu ableismin tuotantoon ja ylläpitoon.

LÄHTEET

Allan, Julie (2005). Inclusion as an Ethical Project. Teoksessa Tremain, Shelley (toim.) *Foucault and Government of Disability*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 281–297.

Badiou, Alain (2009). *Theory of the Subject* (B. Bosteels, Trans.) Continuum.

Baker, Kristan & Donnelly, Michelle (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71–85.

Behar, Ruth (1993). *Translated woman: Crossing the border with Esperanza's story*. Beacon Press.

Brunila, Kristiina (2009) *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.

Brunila, Kristiina & Ikävalko, Elina (2012). Vallan tunnistaminen siihen lamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiiiviseen lukutapaan. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu 54* (2012): 4.

Campbell, F. Kumari. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. London: Palgrave Macmillan.

Campbell, F. Kumari. 2008. Exploring internalised ableism using critical race theory. *Disability & Society*. 23(2), 151–162.

Davies, Bronwyn (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.

Davies, Bronwyn (2004). Introduction: Poststructuralist lines of flight in Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 3–10.

Davies, Bronwyn; Dormer, Suzy; Gannon, Sue; Laws, Cath; Rocco, Sharn; LenzTaguchi, Hillevi & McCann, Helen (2001). Becoming Schoolgirls: the ambivalent project of subjectification. *Gender & Education*, 13(2), 167–182.

Derrida, Jacques (1987). Women in the beehive: A Seminar with Jacques Derrida. Teoksessa Alice Jardine & Paul Smith (toim.) *Men in feminism*. London: Routledge, 189–203.

Eriksson, Susan. (2014). *Laitoskulttuurista itsemääräämiseen. Tutkimus henkilökohtaisesta budjetoinnista vammaispalveluissa*. Kehitysvammaliitto.

From, Tuuli, Kalalahti, Mira, Mietola, Reetta, Paakkari, Antti, Sahlström, Fritjof, Varjo, Janne & Vartiainen, Heidi (2014). Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79(5), 553–559.

Gallagher, Deborah J. (2001). Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate, *Disability & Society*, 16(5), 637–654.

Giese, Martin & Ruin, Sebastian (2018). Forgotten bodies—an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152–165.

Gillman, Maureen; Heyman, Bob & Swain, John (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & society*, 15(3), 389–409.

Goodley, Dan (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.

Guttorm, Hanna (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia. Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta ja käsityön sukupuolisopimuksesta*. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteiden laitoksen tutkimuksia.

Hakala, Katariina. (2007). Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia*, 212, 268.

Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko (2007): Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa: Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.): *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.

Harvey, Irene E. (1987). Dekonstruktion lähteillä: Kant, Nietzsche, Heidegger ja Derrida. *Tiede & edistys* 12 (4), 270–283

Haug, Peder (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209.

Hautamäki, Jarkko, & Hiltavuori, Touko. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 67, 15–24.

Helakorpi, Jenni, Mietola, Reetta, & Niemi, Anna-Maija (2014). Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään. Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Gissler, Mika, Kekkonen, Marjatta, Känkänen, Päivi, Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda (toim.), *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot-vuosikirja*. Terveydenja hyvinvoinnin laitos. Tampere.

Heyl, Barbara. S. (2001). Ethnographic interviewing. Teoksessa. Paul Atkinson, Amanda Colley, Sara Delamont, John Lofland, & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of ethnography* 369–383 Lontoo: Sage.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hohti, Riikka (2007). *Valta ja tieto koulun todellisuuksissa. Etnografinen tutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta*. Pro Gradu. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto.

Ikävalko, Elina (2015). *Vaikenemisiä ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet tasa-arvosuunnitelmatyössä*. Esitarkastukseen jätetty väitöskirja, yleinen valtio-oppi, politiikan ja talouden tutkimuksen laitos, Helsingin yliopisto.

Ikävalko, Elina & Kurki, Tuuli. (2014) Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa Kristiina Brunila & Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 222–241.

Karlsson, Yvonne (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 6, Linköping Studies in Behavioural Science No. 123.

Kiilakoski, Tomi (2009). *Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja, 28.

Kivirauma, Joel (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25 – 41

Kivirauma, Joel (2004). Segregaatio, integraatio, inkluusio. Teoksessa Joel Kivirauma, Risto Rinne & Kirsi Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen

erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A:203, 9 – 23.

Kivirauma, Joel (2002). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Kivirauma, Joel; Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto (2006). Segregation, integration, inclusion the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21,117–133.

Kurki, Tuuli; Ikävalko, Elina & Brunila, Kristiina (2016). Nomadinen tutkimus, kirjoittaminen ja tutkijuus. *Aikuiskasvatus* 36 (2016): 2.

Lappalainen, Sirpa (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsingin yliopisto.

Liljeström, Marianne (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Loja, Ema; Costa, Maria E., Hughes, Bill, & Menezes, Isabel (2013). Disability, embodiment and ableism: stories of resistance. *Disability & Society*, 28(2), 190–203.

Lukiolaki, 629/1998.

Mietola, Reetta (2014). Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*.

Mietola, Reetta (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen Sirpa, Hynninen Pirkko, Kankkunen Tarja, Lahelma Elina & Tolonen Tarja

(toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–177.

Moberg, Sakari (2002). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) *Lasten erityiskasvatus ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34–48.

Morris, Jenny (1995). *Able lives: women's experience of paralysis*. London: Women's Press. First published 1989.

Naskali, Päivi (2004). Lukemista näkemättä ja näkemistä lukematta: suomalaisen kasvatustieteellisen sukupuolineutraalisen dekonstruktiivisen luennan valossa. *Naistutkimus* 17 (2004): 2.

Naskali, Päivi (2003). Dekonstruktio uusien kysymysten avaajana kasvatustieteessä ja yliopistopedagogiikassa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 34 (2003): 1.

Niemi, Anna-Maija (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? : Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia / Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos, 264.

Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen.(toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.

Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli (2014). Getting on the right track? Educational choicemaking of students with special educational needs in pre-vocational education and training, *Disability & Society*, 29(10), 1631–1644.

Niikko, Anneli (2010). Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: Piilomerkitysten ja risti-riitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–103.

Nordström, Irene (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71–87.

OAJ (2017). Kolmiportainen tuki

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki3?resolvetemplatefordevice=true>

(Haettu 12.10.2017).

OPH (2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20.

OPH (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1–3/011/2004.

OPM (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Pasanen, Outi (1985). Tekstien ulkopuolelta. Johdatus dekonstruktioon. *Synteesi* 3, 1–6.

Pelkonen, Risto & Louhiala, Pekka. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Karjalainen, Sakari., Launis, Veikko., Pelkonen, Risto. & Pietarinen, Juhani. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus. 126–136.

Perusopetuslaki 642/2010.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Rastas, Anna (2002). *Katseilla merkityt, silminnähten erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista*.

Raunio, S. (2016). *Keskustelua väkivallasta–Feministinen etnografia yläkoulussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustietellinen tiedekunta.

Reinikainen, M. R. (2007). *Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen*, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 304, Jyväskylän yliopisto.

Riitaoja, Anna-Leena (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Tutkimuksia 346. Helsingin yliopisto.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. *Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.*

Saloviita, Timo (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–342.

Saloviita, Timo (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus” lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> [viitattu 20.4.2015]

Schwab, Susanne (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in developmental disabilities*, 43, 72–79.

Shakespeare, Tom (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge

Snellman, Johanna (2017). *Neuvottelua erityisyydestä, asiantuntijuudesta ja vanhemmuudesta. Erityisoppilaaksi nimeäminen vanhemman kertomana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustietellinen tiedekunta.

St. Pierre, Elizabeth A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International journal of qualitative studies in education*, 13(5), 477–515.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 02.08.2018].
Saantitapa: https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html

The Salamanca Statement and Framework For Action, UNESCO, (1994). Ref: ED-94/WS/18

Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen Sirpa, Hynninen Pirkko, Kankkunen Tarja, Lahelma Elina & Tolonen Tarja (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Tammi.

Vaahtera, Touko (2012). Vammaisuuden tutkimuksesta kriittiseen kyvykkyyksien tutkimukseen. *Naistutkimus* 25(1), 41–45.

Vainikainen, Mari-Pauliina; Thuneberg, Helena & Mäkelä Tiina (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 107–133.

Vehmas, Simo (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus

Vuori, Jaana (2001). *Äidit, isät ja ammattilaiset: sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa*. Tampere University Press. TUP.

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Haettu osoitteesta

http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf

[viitattu 20.4.2015]

Youdell, Deborah (2007). Discourse, subjectivity and the margins: students' constitutions of Shazas, Bazas and Dir'y'ippies. *Marginality and Difference in Education and Beyond*, 179–191.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupasopimus

Venla Kaksonen

venla.kaksonen(at)helsinki.fi

puh.

TUTKIMUSLUPASOPIMUS

Olen kasvatustieteen (yleinen - ja aikuiskasvatustiede) opiskelija käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa Helsingin yliopistossa. Opiskelen kasvatustieteen laitoksella Kasvatustieteen maisteriksi.

Työtäni ohjaa Kristiina Brunila, Kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon professori (tenure track), Helsingin yliopisto

Teen pro gradu- tutkielmaani työnimellä **Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia kouluyhteisön käytännöistä**. Tutkielmassani on tarkoitus tutkia miten kouluyhteisön käytännöt näyttäytyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden puheessa, miten erityisyys rakentuu heidän puheessaan sekä mihin paikkaan tai tilaan nämä oppilaat puheessaan jäsensivät itsensä koulussa. Tutkimusaineiston, tulen keräämään haastatteleamalla näitä oppilaita sekä mahdollisesti havainnoimalla ja kirjaamalla havaintomuistiinpanoja oppilaiden arkisesta koulunkäynnistä. Tähän tarvitsenkin Teidän apuunne. Toivoisin, että voisin haastatella oppilaita koulussanne ja että haastateltavat olisivat noin 11-20 -vuotiaita oppilaita. Sekä koulun, että haastatteluun osallistuvan oppilaan ja alaikäisten oppilaiden vanhempien tulee antaa suostumuksensa siihen, että tulen haastattelemaan ja keräämään tarvittavan aineiston tutkielmaani varten. Tutkijana minua sitoo vaitiolovelvollisuus. Kaikki keräämäni aineisto käsitellään ja säilytetään anonyymisti. Keräämäni aineiston kirjoitan tutkimusraporttiin siten, ettei siitä ole mahdollisuus tunnistaa haastateltavaa tai koulua. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana.

Pyydän lupaa saada suorittaa tutkimusta koulussanne.

Sopijapuolten allekirjoitukset

Tätä sopimusta on laadittu kaksi keskenään yhtäpitävää allekirjoitettua kappaletta, yksi kummallekin sopijapuolelle.

Paikka ja aika:

_____. _____. 201__

Allekirjoitukset:

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 2. Lupalomake tutkimukseen osallistumisesta oppilaalle ja oppilaan huoltajalle
1/2

TIEDOTE OPPILAILLE JA HEIDÄN VANHEMMILLE

Hyvä oppilas ja vanhempi,

Opiskelen kasvatustieteitä Helsingin yliopistossa ja teen pro gradu-tutkielmaani erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Tarkoitukseni on tutkia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia kouluyhteisön käytännöistä. Eli olen kiinnostunut kuulemaan oppilaiden omia kokemuksia heidän koulunkäynnistään.

Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla oppilaita sekä kirjaamalla ylös havaintomuistiinpanoja oppilaiden arkisesta koulunkäynnistä kevään 2016 aikana. Haastattelun kesto on noin 45 minuuttia ja nauhoitan ne myöhempää analysointia varten.

Pyytäisin lupaa sinulta ja huoltajaltasi haastatella sinua pro gradu- tutkielmaani liittyen. Sinun ei tarvitse valmistautua haastatteluun etukäteen, tulet vain paikalle omana itsenäsi. Osallistumisesi haastatteluun on vapaaehtoista ja tutkijana minua sitoo vaitiolovelvollisuus. Toteutan tutkimusraportin sekä säilytän aineiston niin, ettei siitä ole mahdollisuus tunnistaa haastateltavaa tai koulua, jossa hän on oppilaana.

Osallistumisesi haastatteluun on tärkeää, koska jokaisen oppilaan tuoma näkökulma on erittäin arvokas!

Jos sinulle tai huoltajallesi heräsi kysymyksiä, vastaan mielelläni kysymyksiinne tutkielman toteutukseen liittyen.

Ystävällisin terveisin

Venla Kaksonen

venla.kaksonen@helsinki.fi

puh.

Liite 3. Lupalomake tutkimukseen osallistumisesta oppilaalle ja oppilaan huoltajalle
2/2

KIRJALLINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN

Suostun vapaaehtoisesti Venla Kaksosen suorittamaan haastatteluun. Olen saanut tietoa tutkimuksesta ja minulle on selvitetty, että minusta kerättäviä tutkimustietoja käsitellään luottamuksellisina siten, ettei niistä ole mahdollisuus tunnistaa haastateltavaa tai koulua.

Voin keskeyttää osallistumiseni missä vaiheessa tahansa.

Käytä tämä lupalomake kotona ja rastittakaa yhdessä huoltajasi kanssa toinen seuraavista vaihtoehdoista. Palauta lomake opettajallesi _____ mennessä allekirjoituksineen:

Oppilaan nimi: _____

☐

Haluan osallistua tutkimukseen huoltajan luvalla.

☐

En halua osallistua tutkimukseen.

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

(Halutessaan myös muut lapsen huoltajat voivat allekirjoittaa lupalomakkeen)

Liite 4. Haastattelurunko oppilaiden haastatteluihin

Liite 4. Haastattelurunko

Yleiset

Kerro itsestäsi...

Esim. Kuka olet, ikä, millä luokalla, millainen perhe, harrastukset/mielenkiinnon kohteet, vapaa-aika ym.

Onko sinulla hyvä itsetunto? Mikä siihen vaikuttaa? Koetko selviytyväsi erilaisista haasteista elämässä? Pidätkö haasteista?

Koulupolku/koulu

- Minkä ikäisenä aloitit koulun?
- Kerro miltä koulun aloittaminen sinusta tuntui?
- Miten koulun aloittaminen sujui?
- Kuinka sinut otettiin vastaan kun aloitit tässä koulussa?
- Kerro miksi käyt juuri tätä koulua?
- Kerro mitä hyvää/huonoa on, että käyt tätä koulua?
- Mitä erityistä tässä teidän koulussa on?
- Kuinka kaukana asut tästä koulusta?

- **Kuvaile tavallista koulupäivääsi...** (alkaen aamusta... koulumatka, oppitunnit, ruokailu, välitunnit tms.)
- Millainen koulu tämä sinun mielestäsi on? (ilmapiiri ym.)
- Miten kuvailisit teidän koulun arkea?
- Millaisia asioita oppilaat tekevät?
- Millaisia asioita henkilökunta tekee?
- Millaisia oppilaita koulussasi on?

Opiskelu, oppiminen, opettajat

- Millainen oppilas mielestäsi olet?
- Miten opettajasi/ luokkakaverisi kuvailisivat sinua?
- Mistä pidät/et pidä koulussa?

- Millaisia asioita teet itsenäisesti, missä tarvitset apua, saatko apua silloin kun tarvitset? Millaista?

- Missä olet hyvä? kerro siitä...
- Oletko tyytyväinen saamiisi arvosanoihin ja todistukseen?
- Mihin koet itse tarvitsevasi eniten apua/tukea?
- Paljonko käytät aikaasi opiskeluun? Vaikeuttaako vamma opiskeluasi, esim. vasyminen, huonovointisuus?
- Millainen teidän luokka on sinun mielestäsi? Kuvaile...
- Kuvaile opettajaasi... Millainen hän mielestäsi on?
- Minkälaiset välit opettajilla ja oppilailla on?
- Mitä mieltä olet opetuksesta?
- Onko sinulla opetusta yleisopetuksen puolella? Missä aineissa? Kuinka paljon?

Sosiaaliset suhteet/kaverisuhteet

- Mitä teet, kun haluat rentoutua?
- Yksin vai ystävien/kavereiden kanssa?
- Kuinka monta hyvää ystävää sinulla on? Korro hieman keitä he ovat?
- Miten tärkeitä ystävät ovat sinulle?
- Mitä teet kaveriesi ja ystäviesi kanssa?
- Missä olet tutustunut ystäviisi/kavereihisi? esim.

koulussa, harrastuksissa, kuntoutuksessa, muualla, missä?

- Onko tässä teidän koulussa helppo löytää kavereita?
- Kenen kanssa vietät aikaa koulupäivän aikana?
- Mitä teet välitunneilla?
- Millainen ilmapiiri teidän luokalla sinun mielestäsi on? Mikä siihen vaikuttaa?
- Onko täällä kiusaamista? Millaista se on? Onko sinua koskaan kiusattu?
- Onko koulu sinulle tärkeää? Miksi? Miten?
- Mitä olet ajatellut tekeväsi tulevaisuudessa?
- Jatkatko opiskelua? Mitä se olisi?

Haluatko sanoa vielä jotain? Haluatko kommentoida edellä käytyä haastattelua tai sen osia?

Kiitos haastattelusta!

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia kouluyhteisön käytännöistä

Tiivistelmä tutkimussuunnitelmasta / Venla Kaksonen / Helsingin yliopisto 31.3.2015

Teoreettiset ja analyyttiset lähtökohdat

Tässä tutkielmassa keskeinen teoreettinen ja analyyttinen lähtökohta on diskurssien tutkimus. Diskurssien tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieltä käytetään tietyissä tilanteissa ja mitä sillä tullaan tehdyksi. Kielenkäytössä on aina mukana puhujan valintoja ja arvoja, joihin osaltaan ovat vaikuttamassa myös ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta, jossa hän on läsnä. Kulloinkin valittu kielenkäyttö osaltaan rakentaa sosiaalista todellisuuttamme. Näin esimerkiksi puheena oleva ilmiö, puhujan identiteetti ja puhujan suhteet muihin kielenkäyttäjiin ovat rakentuneet osaltaan kielenkäytön tuloksena. Diskurssin tutkimuksessa ei siis pelkästään olla kiinnostuneita kielellisistä ilmaisuista, vaan myös erilaisten yhteiskunnallisten ja sosiaalisten rakenteiden, käytäntöjen ja valtasuhteiden tarkastelusta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17– 20.)

Diskurssit voidaan ymmärtää osaksi sosiaalisesti jaettua todellisuutta. Diskurssit opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja usein ne opitaan ja osataan niin hyvin ettei niitä enää tunnisteta sosiaalisesti muodostuneiksi merkityksiksi vaan niitä pidetään normaaleina ja itsestään selvinä totuuksina. Diskurssianalyysin tarkoituksiksi voidaan pitää tunnetun tekemistä uudelleen tunnistettavaksi ja tiedostetuksi ja siten mahdollistuu asian muodostaminen uudella tavalla. (Vuori 2001, 81.)

Aiemmassa tutkimuksessa erityisluokkaa/koulua käyvien oppilaiden kokemuksia on painotettu varsin vähän. Aikaisemmin erityisluokkaa käyvien oppilaiden kokemuksia, osana muuta aineistoa, on tutkinut hiljattain Reetta Mietola (2014) väitöskirjassaan, jonka tuloksissa todetaan koulun arjessa erityisyyden edelleen olevan osaltaan negatiivissävytteinen käsite, ja erityisiksi määrittyvät oppilaat ja käytännöt näyttäytyvät

leimautuneina ja leimaavina. Mietolan tutkimuksessa myös todetaan, että erityisyys ja tavallisuus myös näyttäytyvät yhä edelleen selvärajaisina ja toisistaan erillisinä, huolimatta siitä että kaikille yhteinen koulu on valtiovallan asettama tavoite. (Mietola 2014.)

Tutkimuskysymykset

1. Miten kouluyhteisön käytännöt näyttäytyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden puheessa?
2. Miten erityisyys rakentuu näiden oppilaiden puheessa?
3. Mihin paikkaan tai tilaan nämä oppilaat puheessaan jäsentävät itsensä koulussa/kouluyhteisössä?

Kiinnostus kohdistuu siis siihen, miten erityisyys muodostuu kouluyhteisön arjessa, erityisesti erityisoppilaiden puheessa ja kokemana. Tutkimuksen kohteena on se, miten oppilaat kertovat kokemuksistaan erityisluokalla/koulussa olemisesta ja millaisia diskursseja heidän puheestaan on mahdollista tavoittaa. Tätä puhetta siis tarkastellaan diskurssianalyttisistä lähtökohdista.

Haastattelu ja aineisto

Teemahaastattelussa edetään yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen tai aihealueiden varassa. Tutkielmassani sovellan teemahaastattelun periaatteita. Oppilaille laatimassani haastattelurungossa aihealueita on viisi. (*Yleiset, Koulupolku, Opiskelu, oppiminen, opettajat sekä Sosiaaliset suhteet/kaverisuhteet*) Haastattelussa aihepiirit, ovat kaikille samat mutta haastattelussa ei välttämättä tarvitse seurata kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä vaan oleellisinta on, että kaikki aihealueet tulevat käsitellyiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Haastateltavien toivotaan olevan iältään noin 11-20 -vuotiaita oppilaita, jotka käyvät koulua erityis-/pienluokalla/erityiskoulussa. Keskeistä on vapaaehtoisuus osallistua haastatteluun.

Haastattelu kestää noin 45 minuuttia. Haastattelun voi halutessaan keskeyttää. Kaikki haastattelussa kerrottu käsitellään luottamuksellisesti, eikä aineistoa luovuteta missään vaiheessa eteenpäin. Kerrottuja asioita käsitellään niin, ettei niistä voi tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyttä eikä koulua, jossa haastateltava on oppilaana. Haastattelunauhoitus ja siitä tehty teksti poistetaan, kun gradu on valmis ja tarkastettu. Valmis gradu ja sen osia, jotka eivät sisällä tunnistettavia yksityiskohtia, voidaan julkaista Helsingin yliopiston sekä Helsingin opetusviraston sääntöjen mukaan internetissä.

Lähteet:

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Mietola, R. (2014). Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*.

Pietikäinen, Sari ja Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Vuori, J. (2001). Äidit, isät ja ammattilaiset: sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampere University Press. TUP.

Lisätietoa: Venla Kaksonen, [venla.kaksonen\(at\)helsinki.fi](mailto:venla.kaksonen(at)helsinki.fi)